

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Факультет подготовки кадров высшей квалификации

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование мотивации к обучению русскому языку у младших
школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях реализации
федеральных стандартов**

Научно-квалификационная работа
44.06.01 «Образование и педагогические науки»,
Профиль «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика,
олигофренопедагогика и логопедия)»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.п.н., профессор И. А. Филатова

дата подпись

Руководитель ОПОП:
к.п.н., профессор О.В. Алмазова

подпись

Исполнитель:
Горбунова Наталия Евгеньевна,
обучающийся группы
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
Филатова Ирина Александровна,
к.п.н., доцент, профессор
кафедры логопедии и клиники
дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ.....	19
1.1. Характеристика мотивации у младших школьников с нормативным развитием.....	19
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.....	30
1.3. Характеристика мотивационной сферы у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.....	41
ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	49
2.1. Организация и методики исследования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.	49
2.2. Анализ результатов эмпирического исследования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с нормативным развитием и с тяжелыми нарушениями речи.....	57
2.3. Сравнительный анализ результатов эмпирического исследования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с нормативным развитием и с тяжелыми нарушениями речи.....	82
ГЛАВА 3. МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ	

ФЕДЕРАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ.....	94
3.1. Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях реализации федеральных стандартов.....	94
3.2. Модель психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях реализации федеральных стандартов.....	106
3.3. Контрольное исследование и сопоставление результатов апробации модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях реализации федеральных стандартов, полученных в экспериментальных и контрольных группах.....	126
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	142
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	146
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	163

ВВЕДЕНИЕ

Модернизация образования является центральной задачей современной образовательной политики в Российской Федерации. Приведение образования в соответствие с современными условиями требует последовательного и кардинального его изменения на всех уровнях. Принятие Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012), введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) (2009 г.), Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ (ФГОС НОО ОВЗ) (2014 г.) определило требования к порядку организации и осуществлению образовательной деятельности в аспекте обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Одна из важных проблем на сегодняшний день – поиск эффективных форм, методов и приемов обучения школьников с ОВЗ родному языку, которые удовлетворяли бы, в том числе, особые образовательные потребности детей, имеющих тяжелые нарушения речи (ТНР).

По данным Л. И. Беляковой, Е. А. Дьяковой число школьников данной категории с каждым годом увеличивается. Изучению процесса освоения русского языка школьниками с нарушениями речи посвящены труды А. А. Алмазовой, Т. П. Бессоновой, К. В. Комарова, Н. Д. Кривовязовой, В. И. Селиверстова, Л. Ф. Спировой, О. А. Токаревой, Г. В. Чиркиной, Р. И. Шуйфера, И. Н. Шуть и др.

Один из ведущих исследователей в области обучения русскому языку школьников с ТНР А. А. Алмазова [3, 4] указывает, что эти дети испытывают значительные трудности в усвоении программного материала, что связано с различными отклонениями в их речевом развитии. Эти трудности могут

возникать на разных этапах освоения языка: в процессе обучения грамоте, усвоения грамматики и правописания, при работе с текстом. В силу сказанного формирование мотивации к обучению русскому языку у школьников с ТНР имеет важное значение, поскольку мотивация является ведущим начальным звеном, обеспечивающим успешность дальнейшей деятельности.

Таким образом, выявленное систематическое обращение исследователей к постановке и решению проблемы обеспечения качества обучения русскому языку школьников с ТНР и востребованность данных исследований практикой подтверждает актуальность нашего исследования.

Теоретический анализ показал, что в педагогических исследованиях, посвященных проблеме формирования мотивации у школьников, мотивация рассматривается в качестве ведущего фактора регуляции активности личности, ее поведения и деятельности (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, А. М. Матюшкин, Д. Б. Эльконин и др.). Показано, что внешняя и внутренняя мотивация к обучению русскому языку закладывается в младшем школьном возрасте (Г. Г. Городилова, А. Д. Дейкина, Н. А. Ипполитова, О. В. Канарская, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Т. В. Напольнова, М. М. Разумовская, Л. А. Тростенцова, М. Б. Успенский, В. М. Шаталова, Е. Г. Шатова и др.). Однако практически все указанные труды посвящены изучению эффективных путей и средств развития мотивации у нормативно развивающихся школьников.

Можно сделать вывод о том, что содержание психолого-педагогической работы по формированию мотивации обучения русскому языку у младших школьников с ТНР разработано недостаточно, несмотря на общепризнанный факт ее положительного влияния на устойчивость и длительность работоспособности, проявление настойчивости и

самостоятельности в работе, что приводит в целом к повышению продуктивности учебной деятельности.

Становится очевидной необходимость дополнительного изучения характеристик мотивации у младших школьников с ТНР, проектирования и реализации модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов, обеспечивающей оптимальный для ребенка с речевыми нарушениями путь освоения программного материала по русскому языку.

Актуальность данного исследования вытекает из **противоречий** между:

1) необходимостью соблюдения требований ФГОС НОО, ФГОС НОО ОВЗ к личностным, предметным и метапредметным результатам освоения образовательной программы обучающимися и недостаточной разработанностью программ, направленных на формирование у младших школьников с ТНР мотивации к обучению русскому языку;

2) необходимостью разработки программно-методического обеспечения преподавания русского языка для обучающихся с ТНР и недостаточностью эмпирических исследований мотивационной сферы младших школьников с ТНР;

3) востребованностью проведения педагогами психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР и отсутствием соответствующей работы.

Необходимость разрешения вышеперечисленных противоречий обуславливает актуальность данного исследования, а также его проблему: поиска научно обоснованных путей формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов.

В рамках указанной проблемы нами определена тема исследования: «Формирование мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях реализации федеральных стандартов».

Цель исследования: разработать и обосновать модель психолого-педагогической работы, направленной на формирование мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов и экспериментальным путем проверить эффективность ее реализации.

Объект исследования – процесс формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР.

Предмет исследования – методологические основания и организационно-методическое обеспечение формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов.

Гипотеза исследования основана на предположениях о том, что результативность формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР повысится, если будет разработана и реализована модель психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов, в которой:

- идейно-целевые ориентиры отражают социокультурные представления о школьниках с ТНР, значимости их образования в целом и в аспекте обучения русскому языку;
- модель психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР разработана с учетом требований федеральных стандартов (ФГОС НОО и ФГОС НОО ОВЗ) и содержит взаимосвязанные компоненты:
 - методологический компонент, который представлен

методологическими подходами: системно-деятельностным, компетентностным;

- теоретический компонент, который определяется совокупностью педагогических теорий (о структуре мотивации и ее значении для деятельности, о структуре и проявлениях нарушений в речевом развитии младших школьников, об особенностях мотивационной сферы у детей с ТНР) и соответствующих им принципов (принципы государственной политики Российской Федерации в области образования, принцип учета индивидуальных образовательных и типологических особенностей детей, принцип включения детей в образовательный процесс в качестве активных субъектов, принцип учета вариативности при организации образовательной предметно-развивающей среды, принцип сочетания различных форм организации детей в рамках организованной образовательной деятельности, принцип развивающей направленности образовательного процесса, принцип коррекционной направленности образовательного процесса, принцип направленности на формирование деятельности, принцип переноса знаний, умений, навыков и отношений, сформированных в условиях учебной ситуации, в деятельность в жизненной ситуации, принцип сознательности и активности обучения);
- технологический компонент, который направлен на разработку, апробацию, внедрение и верификацию модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов и ее организационно-методического обеспечения (1 направление – требования федеральных стандартов, 2 направление – содержание учебного материала, 3 направление – организация учебной деятельности, 4 направление – формы организации учебной деятельности, 5 направление – социально-психологический климат);
- методический компонент, содержащий технологии (личностно-

ориентированные, развивающие, игровые и др.), активные методы обучения, средства (дидактические игры, творческие задания, нейропсихологические упражнения и др.), формы (уроки русского языка, коррекционные курсы, логопедическая работа) формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР;

- организационный компонент, определяющий кадровое обеспечение реализации модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов (учитель, учитель-логопед, педагог-психолог);

- оценочный компонент, разработанный на основе программы диагностического обследования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР, представляющий диагностический и контрольно-диагностический блоки модели;

- эффективность формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов определяется: системным характером формирования мотивации к обучению русскому языку, реализацией требований федеральных стандартов к личностным, предметным и метапредметным результатам освоения образовательной программы обучающимися; учетом особых образовательных потребностей школьников с ТНР; комплексным психолого-педагогическим сопровождением реализации модели работы по формированию мотивации к обучению русскому языку.

- верификация модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов осуществляется путем ее внедрения в образовательный процесс и мониторинга сформированности мотивации к обучению русскому языку.

На основании цели исследования и гипотезы были сформулированы

следующие задачи исследования:

- 1) проанализировать современное состояние исследуемой проблемы в теории и практике обучения младших школьников с ТНР и выявить пути ее разрешения;
- 2) сформулировать совокупность положений, составляющих методологические основания исследования;
- 3) разработать и научно обосновать модель психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов;
- 4) подтвердить необходимость внедрения модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР на основе исследования особенностей мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР и апробировать содержательные компоненты модели в процессе опытно-поисковой экспериментальной работы;
- 5) разработать и реализовать программу диагностического изучения сформированности мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР, позволяющую оценить результативность реализации модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов, осуществить верификацию концепции путем внедрения модели в образовательный процесс.

Методологическая основа исследования:

- системно-деятельностный подход в образовании (А. Г. Асмолов, П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, В. Д. Шадриков, Г. П. Щедровицкий и др.);
- компетентностный подход в образовании (К. А. Абульханова, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Е. В. Коблянская, Л. А. Петровская, Н. А. Рототаева, Г. И. Сивкова, М. А. Холодная, Н. В. Яковлева и др.).

Теоретической основой исследования явились теории и концепции:

- о структуре мотивации и ее значении для деятельности (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, Е. П. Ильин, А. М. Матюшкин и др.);
- о структуре и проявлениях нарушений в речевом развитии младших школьников (Р. Е. Левина, Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Г. А. Каше, З. А. Репина, Л. Ф. Спирова, И. А. Филатова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.);
- об особенностях мотивационной сферы у детей с ТНР (Е. С. Алмазова, С. М. Валявко, Т. Г. Визель, В. К. Воробьева, Ж. М. Глозман, И. Ю. Козина, Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева и др.).

Методы исследования:

теоретические – анализ научно-методической, психолингвистической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, моделирование системы психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов на основе синтезированных данных теоретического изучения проблемы;

эмпирические – изучение психолого-педагогической и медицинской документации детей, анализ анамнестических данных (личные дела, протоколы ПМПК, медицинские карты); методы психолого-педагогического обследования (наблюдение, беседа, анкета, проективный метод, метод экспертной оценки, метод анализа продуктов детской деятельности); стандартизированные диагностические методики (анкета для оценки уровня школьной мотивации (Н. Г. Лусканова), проективный рисунок «Что мне нравится в школе?» (Н. Г. Лусканова), методика «Лесенка уроков» (М. В. Матюхина) (в ред. Н. В. Елфимовой), Методика «Составь расписание на неделю» (А. К. Маркова); метод моделирования, а также методы качественно-количественной обработки экспериментальных данных с

использованием методов математической статистики, констатирующий, формирующий и контрольный этапы опытно-поисковой работы.

Этапы проведения исследования:

Исследовательская работа проводилась в три этапа с 2013 г. по 2017 г.

На первом этапе (теоретико-поисковом) (2013-2014 гг.) изучалась психолого-педагогическая литература по проблеме исследования, отражающая проблему формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов, определялись методологическая основа, понятийный аппарат, объект и предмет исследования, формулировались его цель, задачи и рабочая гипотеза, осуществлялся поиск диагностических методик.

На втором этапе (опытно-поисковом) (2015-2017 гг.) проводился констатирующий эксперимент, направленный на изучение особенностей мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР. Разрабатывался и проводился формирующий эксперимент, в ходе которого апробировалась модель психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов.

Третий этап (итогово-обобщающий) (2016-2017 гг.) включал в себя завершение формирующего и проведение контрольного эксперимента по определению эффективности разработанной модели психолого-педагогической работы посредством обработки, интерпретации, сравнительного анализа и обобщения полученных данных. Уточнены выводы исследовательской работы, распространен опыт формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов, оформлены результаты исследования.

Научная новизна исследования:

- разработана модель психолого-педагогической работы по

формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР, структура которой разработана с учетом требований федеральных стандартов (ФГОС НОО и ФГОС НОО ОВЗ) и содержит взаимосвязанные компоненты: методологический, теоретический, технологический, методический, организационный, оценочный компоненты, обеспечивающие формирование мотивации к обучению русскому языку, что развивает существующие методологические основания формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР;

- теоретически обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия эффективности реализации модели: системный характер формирования мотивации к обучению русскому языку, реализация требований федеральных стандартов к личностным, предметным и метапредметным результатам освоения образовательной программы обучающимися; учет особых образовательных потребностей школьников с ТНР; комплексное психолого-педагогическое сопровождение реализации модели работы по формированию мотивации к обучению русскому языку;
- опытным путем доказана результативность применения предложенной модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР.

Теоретическая значимость исследования:

- выявлены специфические особенности мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР на основе сравнительного анализа результатов обследования обучающихся с нормативным развитием и с ТНР;
- теоретически обоснована необходимость внедрения модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов.
- разработана система организационно-методического обеспечения

формирования мотивации к обучению русскому языку у школьников с ТНР в содержательном и прикладном аспектах (технологии, методы, средства и формы), которая дополняет теорию педагогического обеспечения образовательного процесса в школе;

– разработана программа диагностического изучения особенностей мотивации к обучению русскому языку у школьников с ТНР, что дополняет разработку теории оценки результатов личностных, предметных и метапредметных результатов освоения образовательной программы обучающимися.

Практическая значимость исследования:

– предложена модель психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов, которая позволяет повысить качество освоения обучающимися АООП, способствует обновлению содержания, форм и методов образовательного процесса. Разработанная модель апробирована и внедрена в образовательную практику ГБОУ «Речевой центр», может быть адаптирована к различным образовательным организациям, реализующим АООП;

– подобрана и апробирована система методов, упражнений, игр, заданий, направленных на формирование мотивации к обучению русскому языку с учетом возрастных, психолого-педагогических, речевых особенностей школьников с ТНР;

– разработана программа диагностического изучения особенностей мотивации к обучению русскому языку у школьников с ТНР;

– подобраны материалы исследования для его использования в лекционных курсах, специальных семинарах, при составлении программ и написании учебных пособий для студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (профили «Логопедия», «Специальная психология»), а также на курсах повышения квалификации

педагогов системы общего и специального образования, в различных системах воспитания и коррекционного обучения детей с ОВЗ.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечивается: научной обоснованностью исходных теоретических и методических положений, основанными на современных достижениях психолого-педагогической науки; применением комплекса теоретических и эмпирических методов исследования, предупреждения, исправления выявленных нарушений адекватных объекту, предмету, целям и задачам исследования; репрезентативностью объема выборок (всего 317 испытуемых); сочетанием качественного и количественного анализа результатов исследования с применением методов математической статистики; реализацией методических материалов в педагогической практике и их положительной оценкой.

Личное участие автора в получении результатов определяется разработкой ведущих положений исследования, общего замысла, методики проведения опытно-поисковой работы по настоящей проблеме, руководством опытно-поисковой работой и непосредственным участием в ней и получении эмпирических данных, теоретическим обобщением и интерпретацией полученных результатов.

Апробация и внедрение результатов исследования проводились:

- посредством публикаций результатов исследования в научных и научнометодических журналах (Екатеринбург, Казань);
- на научных и научно-практических конференциях: региональных, межвузовских, республиканских, всероссийских, международных: «Социализация детей с нарушениями в развитии: опыт, проблемы, инновации» (Тамбов, 2014), «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» (Екатеринбург, 2015, 2016, 2017), «Философия и наука» (Екатеринбург, 2015), «Наука, образование и инновации» (Челябинск, 2015), «Культура инклюзии: проблемы, условия, факторы реализации»

(Екатеринбург, 2016), «Специальное образование: профессиональный дебют» (Минск, 2016), «Инновационные процессы развития образования: опыт и перспективы» (Сыктывкар, 2016), «Детство в современном мире» (Пермь, 2017), «Актуальные проблемы науки в студенческих исследованиях - 2017» (Сургут, 2017);

- в процессе обсуждения результатов исследования на кафедре логопедии и клиники дизонтогенеза ФГБОУ ВО «УрГПУ»;
- в процессе научно-педагогической деятельности в качестве старшего преподавателя кафедры специальной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «УрГПУ»;
- посредством участия в разработке и реализации образовательных программ подготовки бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»;
- в процессе педагогической деятельности в качестве педагога-психолога и методиста в ГБОУ СО, реализующем адаптированные основные общеобразовательные программы, «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Речевой центр»;
- в ходе общественной деятельности (доклады на областном учебно-методическом объединении по вопросам реализации АООП);
- в ходе личного участия в апробации основной профессиональной образовательной программы по уровню образования аспирантура с профилем «Педагог-дефектолог» (Педагог-исследователь (Коррекционная педагога)) (2 этап) по договору о сетевом взаимодействии между ФГБОУ ВО «МПУ» и ФГБОУ ВО «УрГПУ».

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Формирование мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР является важным условием реализации требований федеральных стандартов (ФГОС НОО, ФГОС НОО ОВЗ) к личностным, предметным и метапредметным результатам освоения образовательной

программы обучающимися.

2. Содержание модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов должно опираться на взаимосвязанные компоненты: методологический, теоретический, технологический, методический, организационный, оценочный компоненты, обеспечивающие формирование мотивации к обучению русскому языку.

3. Модель психолого-педагогической работы предполагает формирование мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР на основе пяти направлений: требования федеральных стандартов, содержание учебного материала, организация учебной деятельности, формы организации учебной деятельности, социально-психологический климат.

4. Педагогическими условиями эффективного функционирования модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов являются: системный характер формирования мотивации к обучению русскому языку, реализация требований федеральных стандартов к личностным, предметным и метапредметным результатам освоения образовательной программы обучающимися; учет особых образовательных потребностей школьников с ТНР; комплексное психолого-педагогическое сопровождение реализации модели работы по формированию мотивации к обучению русскому языку.

5. Верификация модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов осуществляется путем ее внедрения в образовательный процесс и мониторинга сформированности мотивации к обучению русскому языку.

Структура и объем исследования. НКР состоит из введения, трех

глав, общих выводов, заключения, списка использованной литературы (164 источника), 10 приложений. Работа содержит 28 таблиц, иллюстрирована 34 рисунками.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

1.1. Характеристика мотивации у младших школьников с нормативным развитием

Мотивация является одной из фундаментальных проблем отечественной и зарубежной психологии и педагогики (М. Аргайл, Дж. Аткинсон, Д. Макклелланд, А. Маслоу, В. С. Мерлин, Ж. Нюттен, З. Фрейд, Х. Хекхаузен, Б. Г. Ананьев, В. Г. Асеев, Л. И. Божович, В. К. Вилюнас, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, М. Ш. Магомед-Эминов, А. К. Маркова, Т. А. Матис, М. В. Матюхина, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе, П. М. Якобсон и др.).

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обусловливается множественностью подходов к пониманию ее сущности и структуры:

- мотивация рассматривается как совокупность факторов, определяющих поведение (К. Мадсен, Ж. Годфруа [164, 35];
- мотивация понимается как сумма мотивов (К. К. Платонов [105];
- мотивация – есть побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность [111];
- мотивация – процесс психической регуляции конкретной деятельности (М. Ш. Магомед-Эминов) [80];
- мотивация является механизмом, определяющим возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И. А. Джидарьян) [38];

- мотивация представляется системой процессов, отвечающих за побуждение и деятельность (В. К. Вилюнас) [26].

Мотивация – это смыслообразующий компонент и стартовая площадкой любой деятельности, поэтому по праву занимает главное место в ее структуре (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Мотивация осуществляет по отношению к деятельности побудительные, регулятивные функции, при этом как бы «организуя» деятельность.

Б. Ф. Ломов отмечает, что в психолого-педагогических исследованиях деятельности вопросам мотивации принадлежит ведущая роль [77], так как она несет ответственность за целенаправленность, организованность и устойчивость деятельности, направленной на достижение цели. Именно поэтому, по мнению И. А. Зимней, мотивация является «запускным механизмом» всякой человеческой деятельности, в том числе и учебной [47].

Проблема изучения мотивации у школьников широко распространена в отечественной науке. Многие отечественные ученые-психологи внесли значимый вклад в изучение мотивации как психического явления (А. Н. Леонтьев, Б. И. Додонов, В. С. Магун, В. К. Вилюнас и др.) [26, 39, 69, 70, 71, 81]. Наиболее подробно проблема формирования мотивационной сферы человека раскрыта в рамках психологической теории деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) [116, 69, 70], согласно которой деятельность определяет сознание.

Школьная мотивация подробно изучена в психолого-педагогических работах Л. И. Божович, В. И. Селиванова, А. И. Высоцкого, К. Н. Волкова, Н. В. Афанасьевой, Д. Г. Левитеса, Х. Хекхаузена, В. К. Вилюнаса, Н. Ф. Талызиной. Внимание проблеме школьной мотивации уделяли А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман, Т. А. Матис, М. В. Матюхина и Т. А. Саблина, И. И. Вартанова, Л. К. Максимов, Н. Скороходова. Проблема формирования мотивации достижения успеха раскрыта в исследованиях

Н. Т. О. Гордеевой, К. Двек, Э. Деси, Г. В. Лаврентьева, М. Ш. Магомед-Эминова. Познавательные интересы обучающихся изучали И. Я. Лернер, Н. Г. Морозова Г. И. Щукина. В своих исследованиях все ученые приходят к выводу, что мотивация является одним из центральных аспектов учебной деятельности, которая определяет характер протекания учебного процесса, качество усвоения знаний обучающимися.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить основные направления в исследовании мотивации школьников.

1. Деятельностный подход к мотивации (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн)

Одним из ключевых понятий психологической теории деятельности является понятие «мотив». Согласно принципу единства сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн) наше сознание составляет с деятельностью «органическое единство». При этом сознание является одновременно и предпосылкой (мотивы, цели), и результатом (образы, состояния, навыки и т.д.) деятельности [116]

Н. Леонтьев предложил принцип единства психики (в ее различных формах) и деятельности. По мнению психолога, по своей структуре деятельность состоит из трех важных элементов: деятельность (определяется мотивом), действие (определяется целью), операция (определяется конкретными условиями ее протекания) [69, 70].

В дополнение к деятельностным теориям рассмотрим термин «ведущая деятельность» (Д. Б. Эльконин) – деятельность, соответствующая наиболее значимому мотиву либо в определенный возрастной период, либо и в определенной личностно значимой ситуации. Так, например, ведущей деятельностью детей младшего школьного возраста является учебная деятельность [155, 156, 157].

2. Исследование учебных мотивов школьников (Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина)

Согласно вышеназванным ученым, учебные мотивы можно разделить на две группы: 1) мотивы, связанные с потребностью школьника в общении с окружающими, в их оценивании и одобрении; 2) учебно-познавательные мотивы обучающихся, то есть стремление к овладению новыми знаниями, умениями, навыками, потребность в умственной активности.

Все эти мотивы играют существенную роль в успешном осуществлении учебной деятельности.

Л. И. Божович [20] описала познавательный интерес как эмоциональное состояние школьников, которое сопровождается переживанием удовольствия от получения новых знаний о предметах и явлениях, потребностью дальнейшего изучения каких-либо фактов.

3. Исследование социальных мотивов учения (П. М. Якобсон)

В исследованиях П. М. Якобсона описано 2 варианта социальных мотивов учения: «отрицательные» и «положительные». По мнению ученого, к «отрицательным» мотивам относятся такие побуждения школьника, которые вызваны осознанием неприятных последствий негативного учебного поведения (наказание родителей, замечания педагогов и т.п.). В этом случае мотив посещения школы связан не со стремлением получить новые знания, потребностью получения знаний или повышением личностного престижа, а с боязнью возможных санкций со стороны взрослых. Такой «отрицательный» мотив не приводит обучающегося к успехам в учебной деятельности. Кроме того, требует серьезных усилий со стороны школьника, что при недоразвитии волевых качеств может привести к школьной дезадаптации (вплоть до ухода из школы) [161].

«Положительные» мотивы обучающихся, которые связаны с внеучебной ситуацией, имеют положительное влияние на учебную деятельность. В данном случае у школьника формируются такие качества, как чувство долга, ответственности, гражданственности, патриотизма. Обучающийся желает учиться «хорошо», чтобы стать полезным обществу,

стране, семье. Такая положительная установка способствует развитию мотивационных качеств личности, усиливает возможности обучающегося преодолевать учебные затруднения, проявлять терпение, усидчивость и настойчивость. Таким образом, учение становится привлекательным, интересным, воспринимается как средство продвижения к личному благополучию и профессиональному успеху.

4. Исследование познавательных мотивов школьников (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин)

По мнению исследователей, познавательные мотивы связаны с интересом обучающихся к новым знаниям, а также к способам их получения. Д. Б. Эльконин выделил отдельную группу учебно-познавательных мотивов, которые тесно связаны с содержанием учебной деятельности (мотивы приобретения обобщенных способов действий) [155].

5. Исследование познавательной потребности школьников (В. С. Юркевич)

В. С. Юркевич в своих работах вводит понятие «познавательная потребность», которая представляет собой мотивационное образование, определяющее широту и устойчивость внутренних интересов обучающихся к учебным предметам. Чаще всего познавательная потребность выражается в любознательности. Исследователь отдельно выделил потребность в познании (усвоение готовых знаний), потребность в исследовательской деятельности (получения новых знаний) [158].

6. Исследование учебно-познавательных мотивов школьников (М. В. Матюхина)

Автор исследований выделила 2 группы учебно-познавательных мотивов. Первая группа мотивов связана с содержанием образовательной деятельности, а вторая – с самим процессом обучения. По мнению М. В. Матюхиной, сначала у обучающихся появляется вторая группа мотивов

(интерес к процессу учения), затем к ним присоединяется первая группа мотивов (интерес к содержанию учения) [89, 90, 91].

7. Исследование социальных и познавательных мотивов учения у школьников (А. Д. Андреева, К. Т. Патрина)

В исследованиях, посвященных изучению социальных и познавательных мотивов учения, прослеживается идея иерархического единства этих двух групп мотивов. Учебная деятельность школьника обязательно сопровождается наличием интереса к новым знаниям, потребностью понять суть изучаемых явлений, стремлением к овладению новыми способами действия, желанием достичь высокого результата, удовольствием от решения учебных задач. Таким образом, успешность в познавательной деятельности обучающихся зависит от особенностей иерархии их мотивов.

Кроме того, ученые выявили закономерное преобладание социальных и познавательных мотивов в каждом возрастном периоде школьника. Эффективность учебной деятельности школьника зависит от индивидуальных особенностей иерархии учебно-познавательных мотивов [6].

8. Исследование мотивации достижения у школьников

Структура и особенности мотивации достижения у обучающихся исследованы Н. В. Афанасьевой, Ю. К. Бабанским, О. С. Виндекер, Т. О. Гордеевой, Е. В. Горожаниной, Е. В. Демиденко, Н. Б. Евстифеевой, О. А. Кочеуловой, В. С. Цетлиным. В их работах указывается на то, что внутренние причины неуспешности в учебной деятельности школьников лежат в проблеме несформированности мотивации достижения успехов, учебной мотивации. Е. В. Воробьева, Г. В. Литвинова подчеркивают устойчивую взаимосвязь между мотивацией достижения и академическими успехами обучающихся. Т. Ф. Иванова, Л. А. Ерофеева, М. В. Матюхина, Н. Н. Посметкина, Т. А. Саблина и др. в своих исследованиях описывают

эффективные методы формирования мотивации достижения у обучающихся начальной школы [88. 91].

9. Исследование педагогических методов, приемов и средств стимулирования учебной деятельности школьников

В исследованиях С. Л. Вельмисовой, А. К. Осина, Е. А. Сафоновой раскрываются педагогические методы, приемы и средства, стимулирующие учебную деятельность обучающихся. [24, 101, 118].

Учеными приводятся примеры наполнения содержанием учебного материала, эффективные формы организации учебной деятельности, рассматриваются конкретные методы и приемы обучения, возможные варианты оценивания результатов учебной деятельности школьников, способы организации самостоятельной работы в классе. Кроме того, учеными поднимается вопрос о необходимости учета стиля педагогической деятельности учителя, его взаимоотношений с обучающимися, наличия благоприятного микроклимата в классе, учета возрастных и индивидуальных особенностей каждого обучающегося и т.д.

10. Исследование мотивационных факторов

М. С. Денисенковой, Н. Е. Елфимовой, В. А. Карнауховым, О. В. Солдатовым проведены исследования, указывающие на наличие взаимосвязи мотивации учения с различными объективными (средовыми) и субъективными факторами. [44, 45, 56, 125].

Т. В. Дубинина описала разнообразие когнитивно-эмоциональных детерминант развития мотивации у школьников [40].

11. Исследование познавательных интересов у школьников

Ш. А. Амонашвили, С. Н. Лысенкова, Е. Н. Потапова, З. В. Климентовская, Е. И. Бессчастная, М. В. Жердева, Е. И. Киргинцева, А. Я. Савченко, Т. А. Шаманова затрагивают в своих работах вопросы формирования у школьников интереса к учебной деятельности, радости познания. Дидактический и методический материал для формирования

познавательных интересов у обучающихся представлен в исследованиях А. К. Абдуллаева, А. С. Бахаревой, Н. И. Виноградовой, Ф. Н. Гусейновой, Т. Е. Демидовой, Л. С. Дягилевой, Р. А. Ждановой, Е. Г. Кайдаш, Е. Н. Киричук, М. Ф. Морозова, М. П. Осиповой, Н. А. Погореловой, Н. К. Постниковой, А. В. Скрипченко, Л. Ф. Тихомировой, М. Б. Шеломенцевой, И. В. Щекотихиной и др.

12. Исследование возможностей формирования, развития и коррекции мотивации у школьников

Н. В. Елфимова, О. А. Дюжева, О. В. Нартова, О. В. Горбушина, Р. К. Валеева, С. В. Гани, В. Г. Смелова, И. А. Бариляк, А. В. Макаркин описывают педагогические условия формирования мотивации учения у школьников. Отдельные средства развития учебной мотивации у обучающихся раскрыты в работах Е. В. Денисовой, В. Г. Смеловой, Н. Н. Посметкиной, Е. А. Гараевой, В. Г. Болотовой, И.А. Бариляк, О. Б. Даутовой, Е. В. Мальцевой.

13. Исследование мотивации учебной деятельности в контексте отдельных дисциплин

Проблема формирования мотивации на уроках математики раскрыта в трудах Л. Н. Ноевой, М. А. Родинова, С. Л. Вельмисовой, А. В. Макаркина, Н. А. Терновой. В контексте преподавания урока русского языка вопрос мотивации освещен в исследованиях О. В. Канарской, Ю. В. Нефедовой, О. Д. Митрофановой, Н. В. Постновой, Н. М. Шанского. Методы и приемы развития мотивации обучающихся в рамках преподавания иностранного языка описаны в работах Е. В. Денисовой, С. В. Дороховой, биологии – Е. Н. Бабакиной, музыки – А. А. Савельева, истории – А. В. Маланичевой.

14. Современные исследования особенностей мотивации учения, ее структуры и механизмов

Современные исследования учебной мотивации представлены в исследованиях А. И. Капичникова, Т. В. Габай, В. Ю. Шегуровой, Е. В. Карповой, Т. А. Труфановой Е. С. Бабаевой, Т. О. Гордеевой и др.

15. Исследование мотивации у обучающихся с ОВЗ

Немногочисленные исследования особенностей мотивации у детей с ОВЗ представлены в работах С. М. Валявко, В. К. Воробьевой, И. Б. Козиной (с ТНР), Н. П. Белопольской, Л. В. Кузнецовой, В. Н. Брайтфельд (дети с ЗПР), Е. М. Ланиной (дети с умственной отсталостью). Результаты изучения особенностей мотивации учения у неуспевающих школьников содержатся в исследованиях И. Залески, Н.А. Менчинской, В. Шрадера.

На основе анализа психолого-педагогических исследований нами была составлена характеристика мотивации у младших школьников с нормативным развитием.

К первому классу у детей достаточно выражена мотивация учения. В этот период наблюдается появление разнообразия мотивов, их иерархической перестановки во всей мотивационной сфере ребенка. Для нормативно развивающегося школьника становится особенно значимым то, что в той или иной степени имеет отношение к школе. Это закономерно, так как еще в конце дошкольного периода у детей появляется стремление быть похожим на ученика: им хочется посещать школу, носить ранец, пользоваться учебными принадлежностями, выполнять важные классные поручения. В психологии данная потребность называется «субъективной готовностью к школе», то есть желание занять новую социальную позицию среди окружающих людей. Кроме субъективной выделяют также и «объективную готовность», которая выражается в определенном уровне знаний, умений и навыков, который приобрел ребенок к началу школьного обучения. Значительно чаще случается, когда у первоклассника уровень объективной готовности несколько выше субъективной, что приводит к усложнению психолого-

педагогической работы по формированию учебной мотивации у обучающихся в начальной школе.

У младших школьников с нормативным развитием учебная мотивация развивается в рамках следующих направлений:

- 1) широкие познавательные мотивы (стремление к знаниям, любопытство);
- 2) учебно-познавательные мотивы (потребность в изучении способов приобретения новых знаний);
- 3) мотивы самообразования (поиск дополнительных источников познания);
- 4) широкие социальные мотивы (глубокое осознание необходимости учения);
- 5) позиционные социальные мотивы (стремление получить одобрение взрослых);
- 6) мотивы сотрудничества и коллективной работы.

Кроме этого у обучающихся начальной школы стремительно развивается целеполагание в обучении. Школьник учится принимать цели педагога, удерживать их на протяжении всего урока, четко выполнять действия согласно инструкции, соотносить цели своим реальным возможностям.

Возрастной особенностью мотивации школьников с нормативным развитием считается безусловное выполнение требований педагога без дополнительного анализа их целей и содержания. Этот факт объясняется достаточно сформированной социальной мотивацией учения.

Особое мотивирующее значение имеют школьные отметки. Обучающиеся первых-вторых классов, по наблюдениям Л. И. Божович, считают отметку не оценкой качества проделанной работы, а оценкой своих стараний [20]. Согласно исследованиям Л. Колберга [163] около 70% семилетних школьников ориентируют свое поведение в соответствии с получаемым поощрением или наказанием. Это свидетельствует о том, что для большинства первоклассников ведущим мотивом обучения является

оценочный. Только у одной трети школьников ведущими становятся социальные мотивы, у меньшинства – познавательный мотив. Это исследование «обнажает» проблему эффективного построения процесса обучения в первом классе, так как наиболее важные качества ученика – ответственность, трудолюбие, настойчивость – имеют слабую взаимосвязь с оценочным мотивом в сравнении с учебно-познавательным.

К третьему-четвертому классу картина мотивации начинает меняться. Школьники начинают проявлять меньше стараний при выполнении учебных заданий, избегать поручений учителя. По мнению М. В. Матюхиной, некоторые школьники плохо осознают некоторые мотивы, которые являются реальными побудителями учебной деятельности. К таким мотивам можно отнести группу социальных мотивов (долга, ответственности, престижа), группа учебных мотивов (интерес к объекту, процессу, результату деятельности) [90].

Другой особенностью мотивации школьников с нормативным развитием является сложность удержания намерения. В связи с этим целесообразнее ставить перед обучающимися ближайшие небольшие цели и задачи для того, чтобы сократить время между намерением и его выполнением.

Ближе к третьему-четвертому классу начинает наблюдаться избирательное отношение обучающихся к определенным учебным предметам, то есть учебный мотив становится все более дифференцированным. У школьников может проявляться положительная и отрицательная мотивация к процессу учения в контексте их личного интереса к уроку.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что мотивация у школьников с нормативным развитием активно формируется в период обучения в начальной школе и является неотъемлемым компонентом учебной деятельности. От сформированной

мотивации во многом зависит успешность школьника в учебной деятельности.

На основе теоретического анализа нами выделены факторы, благоприятствующие мотивации учения: положительное отношение обучающегося к школе, широта познавательных интересов, любознательность. К факторам, препятствующим мотивации учения можно отнести: ситуативность, неустойчивость, малоосознанность познавательных интересов, ориентированность интересов школьника исключительно на итоговый результат учебной деятельности.

Ведущие отечественные специалисты в области педагогики и психологии в своих исследованиях подчеркивают исключительную важность обращения к ресурсам мотивации обучающегося при построении эффективного учебного процесса (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, А. И. Подольский, Н. Ф. Талызина, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин, О. В. Канарская), в том числе на уроках русского языка.

Несмотря на осознание исследователями важности формирования мотивации обучения русскому языку, требуется поиск новых подходов, психолого-педагогических методов и средств, адекватных программному содержанию, образовательным потребностям обучающихся.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Младшие школьники с ТНР – обучающиеся с выраженными речевыми/языковыми (коммуникативными) расстройствами. Они представляют собой разнородную группу, так как в нее входят дети с

различными по степени выраженности речевыми дефектами, с наличием либо отсутствием сопутствующих нарушений.

Для школьников с ТНР характерны значительные внутригрупповые различия по уровню речевого развития: одни расстройства речи могут быть резко выраженными, охватывать все компоненты языковой системы, другие проявляются в минимальной степени и достаточно (к примеру, только в звуковой стороне речи). Однако у большинства школьников с ТНР отмечаются специфические особенности речевого поведения, к которым можно отнести слабую заинтересованность в общении, сложности ориентирования в коммуникативной ситуации. В случае более тяжелых речевых расстройств могут наблюдаться значительные трудности речевой коммуникации, негативизм [109].

Согласно педагогической классификации (Р. Е. Левина) [103], обучение по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования организуется для обучающихся, которые имеют логопедическое заключение общее недоразвитие II и III уровня. Эти уровни речевого нарушения могут наблюдаться при алалии, афазии, дизартрии, ринолалии, заикании, нарушениях письменной речи [146]. Несмотря на различную этиологию и патогенез речевых расстройств, у всех детей отмечаются проявления системного нарушения речевой функциональной системы.

Исследователи пришли к выводу, что для детей с ТНР характерно недоразвитие всей познавательной деятельности (восприятие, память, мышление, речь), особенно на уровне произвольности и осознанности, затруднения в коммуникации, а также специфические особенности формирования личности (Л. И. Белякова, Ф. Бенхам, Ю. С. Василенко, С. Вире, Э. Диан, В. Матанова, С. Миллер, Б. Монделерс, Э. Р. Саитбаева, Ф. Сильверман, К. М. Скиннер, Д. И. Тарасов, В. Уотсон и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы, экспериментальных данных исследователей позволил составить психолого-педагогическую

характеристику младших школьников с ТНР.

1. Характеристика развития познавательной сферы у младших школьников с ТНР.

Особенности *зрительного восприятия* детей с нарушениями речи изучены Л. М. Веккером, И. И. Мамайчук, Э. С. Калижнюк, Е. В. Сапуновой, А. П. Вороновой, Л. С. Цветковой, Е. М. Мастюковой, Р. Л. Рингелем, Г. Л. Розергарт-Пупко, Л. И. Беяковой, Ю. Ф. Гаркушей, О. Н. Усановой и др. В своих работах они отмечают бедность и недифференцированность зрительных образов у детей с ТНР, недостаточная сформированность целостного образа предмета (узнавание предметов в условиях наложения, зашумления), а также отсутствие прочной и адекватной связи слова со зрительным представлением.

Характеристика *слухового восприятия* детей с ТНР приводится в трудах В. И. Бельтюкова, Г. И. Жаренковой, Г. А. Каше, В. А. Ковшикова, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, А. Д. Салаховой, Г. Ф. Сергеевой, Л. Ф. Спировой, Т. Б. Филичевой, М. Е. Хватцева, Г. В. Чиркиной и др. Исследователи отмечают, что у детей с речевыми расстройствами наблюдается тесная взаимосвязь между особенностями развития слухового восприятия и имеющимися нарушениями фонематического восприятия. Они не различают звуки (звукосочетания) сходные по звучанию, что в свою очередь приводит к нарушению звукопроизношения, а также возникновению проблем при освоении процессов чтения и письма. Г. Ф. Сергеева [120] указывает на то, что само нарушение речи оказывает значительное влияние на слуховое восприятие фонем. Отсюда следует, что чем большее количество звуков дифференцирует в произношении ребенок, тем успешнее он различает фонемы на слух.

Внимание детей с ТНР имеет целый ряд особенностей. Исследователи (Р. И. Лалаева, С. В. Лауткина, В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова, М. Ф. Фомичева, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.) отмечают

неустойчивость внимания, сложности в планировании собственных действий, трудности сосредоточения внимания на анализе условий, поиска оптимальных способов и средств решения задач, сложности концентрации внимания на словесной инструкции. Низкий уровень произвольного внимания у школьников с ТНР проявляется в отвлекаемости на уроках («смотрят в окно», «осуществляют неучебные действия» и т.д.). И. В. Прищепова [110] подчеркивает трудности переключения с одного вида деятельности на другой.

Таким образом, неустойчивость внимания, недоразвитие произвольного внимания, повышенная утомляемость приводят к нарушению структуры учебной деятельности школьников с ТНР:

- инструкция воспринимается детьми искаженно, со значительными неточностями; обучающиеся затрудняются сосредоточиться на анализе условий задачи, а также поиске необходимых средств для ее выполнения; дети с ТНР, практически не пользуются речевыми высказываниями для уточнения алгоритма действий;
- выполнение учебных заданий сопровождается многочисленными ошибками;
- несформированными либо значительно нарушенными являются все виды контроля, в особенности упреждающий и текущий;
- темпа деятельности детей с ТНР нестабильный, в процессе работы часто замедляется (О. Н. Усанова, Ю. Ф. Гаркуша, В. А. Калягин) [52, 34].

Исследованиями *памяти* у детей с речевыми нарушениями занимались В. Бугиотопулу, И. Т. Власенко, О. Р. Даниленкова, Т. А. Фотекова, Г. С. Гуменная, Л. И. Беякова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова, Э. Э. Л. Фигередо, Л. М. Шипицина, Е. М. Мастюкова, О. В. Трошин, Е. В. Жулина, В. А. Калягин, С. В. Лауткина и др. Ученые выделили следующие особенности: относительное соответствие объема зрительной памяти нормативным показателям, преобладание смысловой памяти над

механической, низкий уровень отсроченного воспроизведения и продуктивности запоминания.

К особенностям слуховой памяти у детей с ТНР исследователи относят: низкий уровень развития контроля слуховой памяти, сложность удержания речевого материала и точность его воспроизведения, высокая тормозимость слухоречевых образов, трудности восприятия на слух и узнавания отдельных слов, низкий темп ориентировки в условиях задачи. При воспроизведении фраз и предложений школьники с ТНР чаще всего допускают следующие ошибки: сокращение длины предложения или слов, пропуски слов, изменение структуры слов, замена слов в предложении, соединение слов из разных предложений, воспроизведение ошибочных предложений с точки зрения семантики, перестановки слов во фразе и предложении, привнесение новых слов, множественные грамматические ошибки, смешение времен глагола, нарушения согласования слов в предложении и т.д.

Исследованиями мышления детей с ТНР занимались Р. А. Белова-Давид, Н. Ц. Василева, И. Т. Власенко, А. Гермаковска, Г. В. Гуровец, В. А. Ковшиков, А. Н. Корнев, Т. В. Костина, Р. И. Лалаева, Р. И. Мартынова, Т. Н. Синякова, Е. Ф. Собонович, М. Сухад, О. Н. Усанова, Т. Б. Филичева, Т. А. Фотекова, Г. А. Чиркина, Ю. А. Элькин, В. В. Юртайкина и др.

Т. Б. Филичева и Г. А. Чиркина отмечают, что, несмотря на наличие полноценных предпосылок для овладения мыслительными операциями, дети с ТНР имеют трудности формирования наглядно-образного мышления, с трудом самостоятельно овладевают операциями анализа, синтеза, сравнения [137, 138, 139].

Обобщая проанализированные экспериментальные данные, можно выделить следующие особенности протекания мыслительной деятельности у школьников с ТНР:

- медленная прогностическая деятельность, низкий уровень продуктивной организации мыслительной деятельности (Т. А. Фотекова) [142];
- ослабление мыслительной деятельности по типу астенизации, сопровождающееся снижением функций внимания и памяти (Р. И. Мартынова) [86];
- трудности выделения значимых существенных признаков, при этом соскальзывание на случайные, несодержательные признаки (Р. И. Лалаева, А. Гермаковска) [97];
- стремление угадать ответ, излишняя торопливость, вялость при обдумывании ответов, отсутствие интереса к заданию (Н. Ц. Василева, М. Сухад);
- повышенная тормозимость при выполнении заданий, затруднения переключения, необходимость повторения побудительной инструкции для продолжения действий (Г. В. Гуровец) [36];
- недостатки в самоорганизации при решении мыслительных задач (В. А. Ковшиков, Ю. А. Элькин) [60].

К специфическим особенностям *воображения* у детей с ТНР относятся сложность в воспроизведении воображаемой ситуации, неточность образов-представлений предметов, сложности произвольной регуляции образной сферы (С. П. Кондрашов, С. В. Дьякова, Т. С. Овчинникова, О. М. Дьяченко, В. П. Глухов и др.).

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что у школьников с ТНР формирование и развитие способностей, определяющих успешность усвоения программного материала (познавательная активность, достаточный уровень владения мыслительными операциями, организация и контроль своей деятельности, оптимальный объем памяти) требуют применения специальных методов коррекционно-педагогического воздействия в учебном процессе.

2. Характеристика развития эмоционально-личностной сферы у младших школьников с ТНР.

Особенности эмоционально-личностной сферы детей с ТНР изучали Л. М. Шипицина, Л. С. Волкова, О. Н. Усанова, О. А. Слинько, В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова, С. С. Ляпидевский, С. И. Павлова, В. И. Селиверстов, Л. А. Зайцева, О. С. Орлова, Л. Е. Гончарук, В. С. Кочергина, М. И. Буянов и др.

Анализ исследований позволил выделить следующие специфические особенности развития личности ребенка с ТНР:

- коммуникативные, эмоциональные проблемы, страхи, неадекватная самооценка (чаще – завышенная), чувство собственной неполноценности, незрелость эстетических и коммуникативных эмоций, чувство тщетности прилагаемых усилий (К. Изард, Н. А. Коваленко, Е. М. Мастюкова, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина);
- дети пассивны, сензитивны, зависимы от окружающих, склонны к спонтанным реакциям в поведении, склонны к стрессам, часто доминируют отрицательные эмоции, что связано с затрудненным процессом школьной адаптации (Л. М. Шипицина, Л. С. Волкова) [151, 152];
- нестойкость интересов, обидчивость, в поведении – повышенная возбудимость, агрессия или, напротив, повышенная застенчивость, пугливость (Л. А. Пантелеева) [104];
- заниженный уровень притязаний (О. Н. Усанова, О. А. Слинько);
- наличие тревожных состояний: замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, напряженность, раздражительность, обидчивость, слезливость и т.д.

Таким образом, неадекватное отношение детей с ТНР к своим способностям, некритичность к результатам своей работы, завышенная самооценка, является основой для появления трудностей при формировании адекватных способов продуктивной учебной деятельности.

3. Характеристика развития коммуникативной сферы у младших школьников с ТНР.

Проблема развития коммуникативной сферы у обучающихся с ТНР освещен в трудах Л. С. Волковой, К. Изард, Н. А. Коваленко, Е. М. Мастюковой, Н. С. Жуковой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Л. М. Шипициной и др.

Ученые отмечают, что в целом развитие коммуникативных навыков детей с ТНР по всем параметрам значительно ниже, чем у детей с нормативным развитием. У детей с речевыми расстройствами резко снижается количество целей общения, преобладает ситуативное общение в пределах бытовой тематики. Л. Г. Соловьева [61, 127] указывает на то, что речевые нарушения приводят к нарушению процесса полноценного общения. Школьникам указанной категории трудно в диалоге подобрать нужные слова, сложно сформулировать свои мысли, тяжело верно выстроить связное высказывание. Вследствие этих коммуникативных проблем резко снижается потребность в общении, становится недоразвитой диалогическая и монологическая речь, в поведении появляются негативизм и замкнутость.

В связи с имеющимися коммуникативными проблемами обучающиеся с ТНР избегают сложных заданий, требующих активного высказывания, заданий с использованием речевой инструкции, соревновательных ситуаций с одноклассниками.

Л. А. Пантелеева [104] отмечает у детей с ТНР нестойкость интересов, обидчивость, трудности в налаживании контактов с окружающими. Результаты исследований показывают, что некоторые школьники используют речь только в эмоционально окрашенных ситуациях, а иногда используют жесты взамен вербальных высказываний.

Таким образом, низкий уровень языковой способности, определяющий низкий уровень развития коммуникативных навыков приводит к трудностям процесса учебной коммуникации, так как именно коммуникативная

способность является одним из условий успешности обучения в целом.

4. Характеристика развития мотивационно-потребностной сферы у младших школьников с ТНР.

Изучению мотивационно-потребностной сферы детей с ТНР посвящены работы Е. С. Алмазовой, С. М. Валявко, Т. Г. Визель, В. К. Воробьевой, Ж. М. Глозман, И. Ю. Козиной, Р. Е. Левиной, И. В. Прищеповой, Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой и др. В них отмечается бедность мотивационной сферы школьников с ТНР, ее неустойчивость, значительная аморфность, отсутствие устойчивой иерархии. Желания детей носят импульсивный и ситуативный характер, набор потребностей сменяются в случайном порядке. Мотивы, побуждающие школьников к выполнению какой-либо деятельности, нестойкие и выражены слабо, отличаются фрагментарностью и не становятся их собственными побуждениями.

Кроме того, для детей с ТНР характерно нарушение мотива аффилиации, то есть стремление к установлению благоприятных взаимоотношений с окружающими, который чаще всего у них заменяется мотивом отвергания (в поведении проявляется в боязни быть отвергнутыми авторитетными людьми), что в дальнейшем способствует развитию неуверенности, скованности, неловкости, напряженности в коммуникативных ситуациях. Это доказывает влияние недостатков мотивационно-потребностной сферы на специфику развития коммуникативной сферы личности ребенка с ТНР.

Исследования мотивации достижения у обучающихся с ТНР показали, что при выполнении учебных задач потребность в достижении успеха у школьников выражена незначительно, для преобладающего большинства характерны неуверенность, тревожность, боязнь неудачи. Эти особенности часто приводят к снижению их работоспособности, снижению продуктивности учебной деятельности.

5. Характеристика особенностей развития речи у младших школьников с ТНР.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить особенности развития речи у младших школьников с ТНР:

- нарушение звукопроизношения (отсутствие, замены, смешение звуков, искаженное произношение слов);
- нечеткость, смазанность речи (невыразительность речи, нечеткая дикция);
- нарушение фонематических процессов (низкий уровень сформированности дифференцированного восприятия фонем, смешение звуков);
- бедность словаря (преобладает бытовая лексика);
- недоразвитие лексико-грамматических средств языка (замены слов, близких по ситуации, по значению, в смешении признаков, трудности подбора синонимов и антонимов, понимания слов с абстрактным значением; пропуски, замены союзов, инверсии);
- нарушения связной речи (нарушения логической последовательности, пропуски главных событий, застревание на второстепенных деталях);
- недоразвитие словообразовательных процессов (трудности подбора родственных слов и анализа их состава);
- нарушения чтения и письма (стойкие, повторяющиеся, специфические ошибки при чтении и на письме).

6. Характеристика особенностей развития учебной деятельности у младших школьников с ТНР.

Становление речевой деятельности как первичной по отношению ко всем другим видам деятельности очевидно. В связи с тем, что речь тесно связана со всеми высшими психическими функциями, она, несомненно, влияет на ход формирования и развития учебной деятельности ребенка с ТНР.

Специфические особенности учебной деятельности отражены в

описании формирования процессов письма и чтения у младших школьников с ТНР. Эти особенности возникают в результате нарушения формирования лексико-грамматической или/и звуковой стороны речи. Письменные работы обучающихся с ТНР содержат большое количество разнообразных ошибок: замены, пропуски согласных и гласных, пропуски слогов и частей слова, перестановки, добавления, раздельное написание частей слова и т.д.

Особенности процесса чтения выражаются в нарушениях способов овладения чтением, темпа чтения, понимания прочитанного. Часто школьники с ТНР вместо плавного слогового чтения используют побуквенное угадывающее чтение, допуская при этом множество ошибок, при чтении диалогов произносят «свои» слова несвоевременно, читают слова других действующих лиц.

Обучающиеся с ТНР также имеют трудности при усвоении математики. Дети не понимают смысл некоторых математических операций, затрудняются ответить на вопросы задачи, не справляются с составлением программы последовательного решения, неточно используют математическую терминологию.

Исследователи отмечают снижение общей организованности обучающихся с ТНР: дети не прилагают для достаточных усилий на уроке для решения учебных заданий, часто переходят с заданного вида работы на более привычный, уже освоенный ранее, используют механические приемы выполнения задач. По данным О. В. Трошина, Е. В. Жулиной [133] для обучающихся с ТНР характерны трудности при восприятии инструкций – они часто переспрашивают содержание инструкции, требуют повторить задание, чаще усваивают либо первую, либо последнюю часть сложных инструкций. У части школьников отмечаются трудности анализа образца, поиска и исправления ошибок, контроля и оценки результатов собственной и чужой работы.

Анализ литературы показал, что трудности учебной деятельности у

детей с ТНР проявляются, в основном, в стойких нарушениях письма. Это свидетельствует о том, что наибольшие трудности обучающиеся будут испытывать на уроках письма, русского языка.

Таким образом, своеобразие развития познавательной, эмоционально-личностной, коммуникативной, мотивационно-потребностной сфер, а также особенности развития речи, специфика особенностей развития учебной деятельности у младших школьников с ТНР диктует необходимость организации специальных условий, в которых будут удовлетворяться их особые образовательные потребности.

1.3. Характеристика развития мотивационной сферы у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Мотивационная сфера – это развивающаяся в течение жизни целостная подвижная иерархически организованная система побуждений человека, отражающая предмет потребности и состояния самого человека. По мнению А. Н. Леонтьева, мотивационная сфера является ядром личности [70].

Исследователи утверждают, что для продуктивного обучения в школе важны не конкретные знания и умения ребенка, а то, насколько он хочет овладеть этими учебными знаниями и умениями (Л. М. Божович, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, В. Д. Шадриков, Х. Хеккхаузен, Д. Б. Эльконин и др.), то есть сформированная мотивация учебной деятельности. В связи с этим вопрос повышения продуктивности учебной деятельности на основе мотивационных факторов является в современной педагогике актуальным.

На формирование мотивации детей оказывает влияние большое

количество факторов, среди которых можно выделить несколько основных групп.

Первую группу составляют факторы, связанные с особенностями семейного воспитания. Исследования детско-родительских отношений наиболее полно представлены в трудах А. Я. Варги, С. В. Ковалева, А. С. Спиваковской, Г. Т. Хоментаскаса, М. И. Лисиной, В. С. Мухиной и др. Их анализ показал, что родители значительно влияют на развитие мотивационной сферы ребенка. Дж. Аткинсоном и Д. Макклелландом [13, 82] было доказано, что высокий уровень мотивации формируется только в тех семьях, у которых родители умело совмещали постоянное повышение уровня своих требований к детям и своевременное оказание помощи и поддержки в трудных ситуациях. При этом в отношениях с детьми родители проявляли мягкость и теплоту. И, наоборот, в семьях, где родители игнорировались потребности детей, царили эмоционально холодные взаимоотношения или осуществлялся строгий контроль, у детей формировалась мотивация избегания неудач, а значит и низкий уровень мотивации в целом.

Зарубежные и отечественные ученые (M.F. Berry and J.Eisenson, R. Culatta and B.Culatta, J.Eisenson and M.Ogilvie, K. Wood, M. Seeman, Marvin L. Hanson, М. Вшу, А. Хендерсон, Ш. Каган, Д. Линдл, М. Е. Хватцев, А. М. Марголис, Г. А. Волкова, И. Ю. Козина, Т. Н. Волковская и др.) указывают на наличие у большинства родителей, воспитывающих детей с ТНР, специфических шаблонов поведения, которые оказывают как положительное, так и отрицательное влияние на мотивацию ребенка.

Вторую группу составляют, связанные с применением дидактических (психолого-дидактических) принципов обучения школьников: принцип оптимального уровня трудности (Л. В. Занков) [46], принцип проблемности в обучении (В. Оконь, А. Н. Матюшкин, М. И. Махмутов, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер), принцип последовательного обобщения усваиваемого

учебного материала (А. М. Матюшкин) [92], принцип продвижения в учебном материале «от абстрактного к конкретному» (В. В. Давыдов, А. К. Маркова) и др. [141].

В третью группу входят факторы, обуславливающие развитие мотивов учения средствами реализации в обучении той или иной психолого-педагогической теории или концепции: поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.) [33], проблемного обучения (А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др.) [21, 93], развивающего обучения (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин) [141, 157], личностно-деятельностного подхода (И. А. Зимняя) [47], знаково-контекстного обучения (А. А. Вербицкий) [25].

Четвертая группа факторов включает в себя психолого-педагогические условия организации учебной деятельности: психологические особенности личности учителя (Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Дж. Брунер и др.); особенности взаимодействия и общения педагога с обучающимися (В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, В. Я. Ляудис, А. К. Маркова, Г. И. Щукина); формы предъявления учебного материала и способы организации работы обучающихся (Л. В. Занков, П. И. Зинченко, А. К. Маркова, В. Грабал, Т. А. Платонова, М. И. Воловикова); содержание учебного материала с включением разнообразных форм совместной деятельности обучающихся (В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Г. А. Матис, П. Голу, Т. А. Кольцова и др.); организации учебной деятельности с учетом положительной мотивации школьников (М. И. Матюхина) [89]; структура учебного предмета, особенности построения учебного материала, методы презентации учебных заданий (В. Ф. Моргун, А. Ф. Карпова) [95, 57]; педагогическая оценка (Б. Г. Ананьев) [5]; оценка референтных взрослых (С. Л. Рубинштейн) [115, 116]; тип управления учебной деятельностью (Т. А. Матис, Н. Ф. Талызина) [87, 131]; учет иерархического статуса мотивов (Г. И. Щукина) [154]; учет

потребностей школьников, достаточная сложность и доступность содержания материала, использование основных этапов организации усвоения программного материала (Л. М. Фридман) [143] и др.

В пятую группу факторов входят субъективные характеристики школьников (психические процессы, состояния, свойства личности) и особенности их проявления в учебной деятельности: осознание обучающимися целей, процесса и результатов учебной деятельности, своих способностей (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская) [66]; степень овладения ребенком психологической структурой учебной деятельности (А. К. Маркова, Т. И. Лях, Г. С. Абрамова); сформированность позиции школьника, самостоятельное использование способов действий в новых условиях (А. К. Маркова, Л. К. Золотых, Т. И. Лях, М. В. Матюхина); осознание обучающимися значимости усваиваемого учебного предмета (Ю. Н. Кулюткин) [66]; активность и самостоятельность школьника в обучении, благодаря самооценке, саморегуляции, самоконтролю, самомотивации (Ю. Н. Кулюткин, Г. И. Щукина); высокая самооценка, уверенность в своих силах (С. Л. Рубинштейн, Р. Бернс); положительные эмоции, успешность прошлого опыта обучающегося (Э. Стоунс) [130]; воля (Н. Х. Барамидзе) [15], произвольная форма мотивации (В. А. Иванников) [49]; личностное отношение к процессу учения (А. К. Маркова) [85]; повышение успешности учебной деятельности (И. П. Именитова, М. В. Матюхина) [89, 90, 91]; рефлексия своих познавательных возможностей; половозрастные особенности проявления познавательных интересов (А. И. Кондратюк) [62] и др.

Шестая группа факторов – факторы, негативно влияющие на формирование мотивации: осознание школьниками своих трудностей учебе, неуспешность в ней, низкая самооценка, неуверенность в своих силах (Р. Бернс) [18]; неудачное решение задач в прошлом опыте ребенка (Э. Стоунс) [130]; низкая успеваемость и угрозы со стороны взрослых

(М. В. Матюхина) [89, 90, 91]; снижение уровня обучаемости, отрицательное подкрепление учебной деятельности (И. Ю. Кулагина) [65]; снижение успешности учебной деятельности (И. П. Именитова); трудности усвоения программного (учебного) материала вследствие имеющихся психофизических нарушений в развитии и др., в том числе ТНР – наиболее распространенного типа нарушенного развития.

В психолого-педагогической литературе, посвященной проблемам обучения школьников с ТНР, чаще всего уделяется внимание вопросам объема, характера и качества речевых навыков, знаний, которые должны быть усвоены этими детьми. Однако такой важнейший компонент учебной деятельности, как мотивация, так называемый «мотор» (А. Н. Леонтьев) [71], оказался за рамками исследовательского интереса специалистов в области педагогики и психологии. О значении мотивации лишь упоминается в немногочисленных работах Е. С. Алмазовой, С. М. Валявко, Т. Г. Визель, В. К. Воробьевой, Ж. М. Глозман, И. Ю. Козиной, Р. Е. Левиной, Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой.

Из проведенных исследований, описывающих специфику поведения обучающихся с ТНР (Е. С. Алмазова, В. К. Воробьева, Ж. М. Глозман, Н. С. Жукова, И. Ю. Козина, С. В. Лауткина, Р. Е. Левина, Л. В. Мелехова, И. В. Прищепова, Н. Н. Трауготт, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.), нами выделены особенности, которые можно отнести к нарушениям мотивационно-потребностной сферы. Сумма этих наблюдений, позволяет сделать вывод о ключевом значении недостатков мотивации в психологической структуре дефекта детей с ТНР.

Структура мотивационной сферы детей с ТНР характеризуется аморфностью, отсутствием устойчивой иерархии мотивов, осознаваемые потребности сменяются в случайном порядке. Мотивы, побуждающие детей к выполнению какой-либо деятельности, нестойкие и выражены слабо, отличаются фрагментарностью и не становятся их собственными

побуждениями. Экспериментальные исследования Т. Б. Филичевой, С. М. Валявко [23, 137, 138, 139] также указывают на то, что для большинства обучающихся с тяжелой речевой патологией характерен низкий уровень сформированности мотивационной сферы.

Отечественные исследователи отмечают, что характерные для детей с ТНР бедность, неустойчивость мотивационной сферы негативно сказываются на их деятельности, которая отличается сниженной наблюдательностью, психофизической расторможенностью или заторможенностью, импульсивностью и ситуативностью желаний. Обучающиеся затрудняются сразу включиться в выполнение задания, поверхностно оценивают проблемную ситуацию, не имеют устойчивых интересов, интеллектуально пассивны.

В учебной деятельности школьников с ТНР отмечаются неустойчивость, слабость переключения, пониженный самоконтроль. Они с трудом включаются в работу, не прилагая при этом необходимых эмоционально-волевых усилий.

В работах И. В. Прищеповой [110] подчеркивается, что у младших школьников с ТНР преобладающими мотивами являются игровой и мотив избегания неудач, познавательная мотивация имеет неустойчивый характер. Ввиду имеющихся речевых проблем нарушается способность действовать в рамках задания, то есть произвольное общение со взрослым. С. В. Лауткина [75] отмечает, что на фоне сниженной мотивации зачастую у детей с ТНР возникает чувство бесполезности прилагаемых усилий, собственной неполноценности.

И. В. Прищепова [110] приводит следующие особенности мотивации у детей с ТНР: избегание сложных заданий, умственного напряжения; выполнение задания «наспех», без проверки правильности ответа, поиска ошибок; отказ от выполнения учебных поручений; «соскальзывание» на более простые и интересные виды деятельности; формальность по

отношению к выполнению задания; интерес к выполнению заданий по образцу, либо совместно с педагогом, с его направляющей и побуждающей помощью; зависимость прилагаемых усилий от поощрения родителей.

На основе полученных экспериментальных данных И. Ю. Козина сделала вывод о том, что уровень развития учебной мотивации у дошкольников с нарушением речи сниженный, причем у большинства нормативно развивающихся детей (низкий уровень мотивации к учению диагностирован у 57% испытуемых, у 43% – средний уровень). Этот факт позволяет высказать гипотезу о высокой вероятности появления в будущем этой группы детей в числе слабомотивированных школьников. По мнению автора, работу по формированию учебной мотивации целесообразно проводить с обучающимися еще в дошкольном возрасте, выделяя ей на занятиях отдельное звено.

Наряду со специфическими особенностями познавательной сферы школьников с ТНР Г. В. Чиркина [102, 147] особенно выделяет недостаточную сформированность и дифференцированность мотивационной сферы. Поэтому исследователь предлагает включить в процесс обучения соответствующие задания. При этом Г. В. Чиркина отмечает, что отбор речевых единиц, лексических тем и ситуаций общения обязательно должен отражать практические потребности и мотивы детей с ТНР.

По мнению Р. Е. Левиной [68], нарушение мотивационных процессов у школьников с ТНР выступают «препятствиями» для развития речи и коррекционной работы. Даже ребенок, у которого полноценно сформировано предметное и фонетическое восприятие, нуждается в достаточной мотивационной направленности, которая формирует его познавательную активность. Ученый рекомендует педагогам, которые работают с детьми с ТНР «позаботиться о том, чтобы в процессе учебной работы у ребенка появилось желание и мотивы говорить», а, следовательно, и успешно учиться.

Мотивы – это смыслообразующие компоненты деятельности человека, в том числе и письменной. Из этого следует, что письменная деятельность в своей основе содержит мотивационный компонент. Поэтому одним из главных является вопрос о формировании мотивации, то есть положительного отношения школьников к родному языку как учебному предмету как фактору успешности в обучении в последующие годы.

Знакомство с немногочисленными публикациями по изучаемой проблеме (Ш. А. Амонашвили, А. В. Журин, А. М. Лобок, О. В. Канарская, Н. В. Нечаева, М. А. Рыбникова, М. С. Соловейчик и др.) показывает, что в них отсутствует единая позиция на пути становления, формирования и развития мотивации обучения русскому языку, недостаточно представлены научно-обоснованные систематизированные методики, которые бы позволили педагогам успешно осуществлять образовательный процесс.

Наибольший интерес для исследования представляет изучение мотивации детей с ТНР к обучению русскому языку. Важность проблемы мотивации учения русскому языку, в том числе письму, всегда осознавалась учеными (О. Д. Митрофанова, Н. В. Постнова, Н. М. Шанский и др.) [108, 149, 150], однако, несмотря на свою актуальность, эти вопросы в контексте речевой патологии остаются в настоящее время малоизученными. Согласно И. В. Прищеповой [110], задачу формирования мотивации к обучению русскому языку у школьников с ТНР можно успешно реализовать за счет развития познавательной мотивации, устойчивости учебных мотивов, положительного отношения обучающихся к родному языку как учебному предмету, а также адекватного и осмысленного отношения к оценке.

Таким образом, проблему формирования мотивации обучения русскому языку у младших школьников с ТНР без преувеличения можно назвать одной из существенных, но все еще мало разработанных проблем современной коррекционной педагогики.

ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

2.1. Организация и методики исследования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Целью эмпирического исследования является изучение мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

В исследовании были поставлены следующие экспериментальные задачи:

1. Изучить мотивацию к обучению русскому языку у младших школьников с нормативным развитием.
2. Изучить мотивацию к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР, специфические особенности ее развития.
3. Выявить индивидуально-типологические особенности групп младших школьников с ТНР с разным уровнем сформированности мотивации к обучению русскому языку.

Для решения поставленных экспериментальных задач исследования использовались следующие диагностические методики:

1. Наблюдение педагога (экспертная оценка)

Цель: получить экспертную оценку мотивации обучающихся к обучению русскому языку.

На основе наблюдения педагог оценивает мотивацию обучающихся к обучению русскому языку (по П. Голу, Г. И. Щукиной и др.) [153] по следующим показателям:

- а) стремление обучающихся посещать урок или желание уклониться от них;
- б) общая активность на уроке;
- в) внимательность;
- д) наличие и содержание замечаний, комментариев, выражающих положительное, безразличное или отрицательное отношение к уроку;
- е) поведение детей по окончании урока.

Бланк наблюдения представлен в Приложении 1. На основании анализа показателей условно выделено 2 результата наблюдения: сформированная и несформированная мотивация к обучению русскому языку.

К сформированной мотивации относится комплекс показателей наблюдения за обучающимися: стремление посетить урок; высокая, средняя активность на уроке, отсутствие отвлечений на уроке; наличие и содержание замечаний, комментариев, выражающих положительное отношение к уроку; адекватное поведение детей по окончании урока.

К несформированной мотивации относится комплекс показателей наблюдения за обучающимися: желание пропустить урок; пассивность на уроке, наличие отвлечений (отвлекается из-за непонимания материала, отвлекается из-за быстрого темпа своей работы, отвлекается из-за медленного темпа своей работы, отвлекается из-за отсутствия интереса, отвлекается из-за общения с одноклассниками), наличие и содержание замечаний, комментариев, выражающих безразличное или отрицательное отношение к уроку; поведение детей по окончании урока, выражающее радость, выражение тревогу.

2. Анкета для оценки уровня школьной мотивации (Н. Г. Лусканова) [100]

Цель: изучение школьной мотивации, эмоционального отношения обучающихся к школе.

Анкета содержит 10 вопросов, отражающих отношение обучающихся к школе и учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. Вопросы анкеты представлены в Приложении 2.

Инструкция: «Сейчас я буду зачитывать вопросы, которые описывают ваше отношение к школе. Послушайте их внимательно. К каждому вопросу предлагается 3 варианта ответа. Выберите тот вариант, который вам подходит, и запишите номер этого варианта рядом с номером соответствующего вопроса».

Данная анкета может быть использована при индивидуальном обследовании ребенка, а также применяться для групповой диагностики. Ответы испытуемых оцениваются от 0 до 3 баллов (отрицательный ответ – 0 баллов, нейтральный ответ – 1 балл, положительный – 3 балла). Для получения результата подсчитывается набранное ребенком количество баллов за все десять вопросов. Максимально возможная оценка равна 30 баллам. Интерпретация результатов представлена в Приложении 2. Н. Г. Лусканова [100, с. 98-100] выделила пять основных уровней школьной мотивации:

Первый уровень (25-30 баллов) – высокий уровень школьной мотивации.

Второй уровень (20-24 балла) – хорошая школьная мотивация, средняя норма.

Третий уровень (15-19 баллов) положительное отношение к школе по внешним мотивам.

Четвертый уровень (10-14 баллов) – низкая школьная мотивация.

Пятый уровень (ниже 10 баллов) – несформированная школьная мотивация, негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

3. Проективный рисунок «Что мне нравится в школе?» (Н. Г. Лусканова)
[28]

Цель методики: выявление отношения детей к школе и мотивационной готовности детей к обучению в школе.

Инструкция: «Ребята, нарисуйте, что вам больше всего нравится в школе. Рисовать можно все, что хотите. Рисуйте, как сможете, оценки за рисунок ставиться не будут».

Для большей надежности оценки детских рисунков при проведении обследования необходимо спросить ребенка его сюжетный замысел рисунка, так как по рисункам обучающихся можно определить наиболее привлекательные стороны школьной жизни.

Примерная схема анализа и оценки рисунков представлена в Приложении 2. Несоответствие рисунка предложенной теме указывает на: отсутствие школьной мотивации, детский негативизм, непонимание задачи. Соответствие рисунка теме указывает на наличие положительного отношения к школе.

4. Методика «Лесенка уроков» (М. В Матюхина) (в ред. Н. В. Елфимовой)
[44]

Цель: исследование отношения обучающихся к уроку русского языка при выборе учебных предметов.

Стимульный материал методики состоит из карточек, которые содержат названия школьных предметов (русский язык, математика, чтение (литература), окружающий мир, труд (технология), физическая культура, изобразительное искусство, музыка). Школьнику необходимо выразить свое отношение к каждому учебному предмету посредством построения своей «Лесенки уроков», то есть выложить карточки в определенной последовательности.

Инструкция: «Давай построим «Лесенку уроков». Перед тобой лежат с названиями уроков. Выбери карточку с названием любимого урока – это будет первая ступенька твоей лесенки. Теперь из оставшихся карточек снова выбери ту, которая тебе нравится больше всего – это будет вторая ступенька твоей лесенки. Положи эту карточку ниже первой. Продолжай строить лесенку самостоятельно».

Для исследования представляет интерес оценивание места урока русского языка в «лесенке урока».

Обработка: Если урок русского языка стоит на верхних ступенях лесенки (1-4), то отношение к нему определяется как положительное, если он стоит на нижних ступенях лесенки (5-8) – как отрицательное.

5. Методика «Составь расписание на неделю» (А. К. Маркова) [85]

Цель: выявление мотивации к обучению русскому языку, определение силы выраженности учебного мотива у школьников.

Обучающимся предлагается включить любое число уроков по различным предметам, предусмотренным и не предусмотренным школьной программой.

Инструкция: «Давай попробуем составить расписание уроков, которое тебе хотелось бы. Подумай, сколько дней в неделю ты бы хотел учиться, сколько уроков хотелось бы тебе посещать в день, какие уроки ты бы сам себе поставил в расписании?». Предлагаем ребенку заполнить бланк расписания (Приложение 2).

Среди уроков, желание заниматься которыми означает собственно учебный мотив (уроки группы А: математика, русский язык (письмо), чтение, окружающий мир). Уроки группы Б воспринимаются как «развлекательные»: ИЗО (рисование), физкультура, труд (технология), музыка (по Н. В. Елфимовой) [45].

В составленном расписании подсчитывается общее количество предметов группы А и Б. Сравнивая между собой сумму баллов по этим группам, можно сделать вывод о выраженности учебной мотивации.

Интерпретация результатов: Если количество учебных предметов группы А оказалось больше, чем предметов группы Б, то это свидетельствует о выраженности учебной мотивации. То есть, желание школьника идти в школу вызвано стремлением к совершенствованию, овладению новыми способами действия. Если количество предметов группы Б преобладает над

количеством предметов группы А, то делается заключение о преобладании в мотивационно-потребностной сфере школьника игровых мотивов, недостаточной сформированности учебного мотива. Этот факт говорит о том, что школа в таком случае выступает для обучающегося местом развлечения, не имеющим собственно учебного содержания. Несформированность учебного мотива является препятствием для благоприятной адаптации школьников к школьной среде (по Н. В. Елфимовой) [45].

При обработке составленного обучающимися расписания на неделю дополнительно для анализа нами были выделены следующие рубрики:

- Наличие урока русского языка в расписании;
- Русский язык как предпочитаемый урок в расписании.

6. Беседа с ребенком об уроке русского языка

Цель: выявить отношение обучающихся к уроку русского языка.

Экспериментатор задает испытуемому вопросы, раскрывающие отношение к уроку русского языка:

- 1) Нравится ли тебе урок русского языка?
- 2) Нравится ли тебе выполнять домашнее задание по русскому языку?
- 3) Нравится ли тебе учитель по русскому языку?
- 4) Нравится ли тебе выполнять письменные и устные задания на уроке русского языка?
- 5) Интересно ли тебе самостоятельно изучать материалы по русскому языку?

Для выявления отношения обучающихся к уроку русского языка необходимо подсчитать сумму положительных и отрицательных ответов на вопросы беседы. Большинство положительных ответов на вопросы (3-5) свидетельствует о положительном отношении, об отрицательном – большинство отрицательных ответов на вопросы беседы (3-5).

Таким образом, адекватность выбора и возможность применения диагностического инструментария были обусловлены теоретическими основаниями исследования, особенностями объекта и предмета, содержанием

поставленных задач, учетом возможностей и ограничений методик, их точности и надежности измерения. Данные диагностические методики подобраны с учетом возраста испытуемых, особых образовательных потребностей, психологическими особенностями обучающихся с ТНР.

Исследование проводилось на базе образовательных организаций г. Екатеринбурга в период с марта 2015 по октябрь 2016 года.

В качестве испытуемых выступили младшие школьники – обучающиеся 1-х классов. Работа с первоклассниками является наиболее перспективной, так как формирование мотивации актуально именно в период обучения ребенка в начальной школе, когда учебная деятельность приобретает статус ведущей деятельности. Таким образом, в 1-м классе у обучающихся важно создать предпосылки формирования мотивации к обучению русскому языку.

В исследования приняли участие 258 испытуемых – обучающиеся 1-х классов в возрасте 7-8 лет, педагоги из образовательных организаций города Екатеринбурга:

- ГБОУ СО, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы, «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Речевой центр» (г. Екатеринбург),
- ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 6» (г. Екатеринбург),
- Муниципальное автономное образовательное учреждение культуры «Гимназия «Арт-Этюд» (г. Екатеринбург),
- МАОУ СОШ № 61 (г. Екатеринбург).

Экспериментальная выборка: Всего в исследовании приняло участие 258 испытуемых. Из них – 96 младших школьников с нормативным развитием, 146 школьников с ТНР, 16 педагогов. Таблицы, содержащие основные данные об экспериментальной выборке представлены в Приложении 3.

Исследование проводилось в период с 2015 по 2017 гг. и реализовывалось в три этапа:

1 этап – Организационный: разработка методологии, подбор и проверка методов и методик исследования.

2 этап – Эмпирический: проведение основного этапа эмпирического исследования.

3 этап – Аналитический: анализ результатов исследования методами математической обработки данных.

Диагностическая работа опиралась на психолого-диагностические принципы, предложенные в отечественной специальной психологии и коррекционной педагогике в трудах Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, В. И. Лубовского, А. Н. Леонтьева, И. И. Мамайчук, Д. Б. Эльконина, С. Д. Забрамной [84, 112].

При проведении обследования младших школьников с ТНР соблюдался ряд правил, которые позволили изучить особенности мотивации:

- учет уровня развития познавательной деятельности;
- создание в ходе обследования комфортных условий, установление эмоционального контакта;
- упрощение словесных инструкций;
- предъявление заданий с наиболее легкого варианта для создания ситуации успеха, вызывающей желание дальнейшей работы с экспериментатором;
- чередование словесных и наглядных методик для предупреждения переутомления;
- игровой характер заданий.

Таким образом, реализация содержания констатирующего эксперимента позволит получить объективную информацию о мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР, о специфических особенностях формирования данного феномена у детей с ТНР в сравнении с детьми с нормативным развитием, на основе которой удалось впоследствии

спроектировать модель эффективной психолого-педагогическую работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР.

2.2. Анализ результатов эмпирического исследования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с нормативным развитием и с тяжелыми нарушениями речи

Эмпирическое исследование мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР проводилось с 2015 по 2016 г.г. и предполагало 3 этапа:

1 этап – процедура обследования младших школьников с нормативным развитием, включающая в себя:

- экспертное систематизированное наблюдение за поведенческими характеристиками школьников в учебной деятельности с целью получения оценки мотивации обучающихся к обучению русскому языку. Для реализации этой цели осуществляется оценка поведенческих индикаторов. В основу систематизированного сплошного наблюдения положены показатели по П. Голу, Г. И. Щукиной и др. [153];
- диагностику мотивации к обучению русскому языку с применением диагностических методик: анкета для оценки уровня школьной мотивации (Н. Г. Лусканова), проективный рисунок «Что мне нравится в школе?» (Н. Г. Лусканова), методика «Лесенка уроков» (М. В. Матюхина) (в ред. Н. В. Елфимовой), методика «Составь расписание на неделю» (А. К. Маркова), беседа с ребенком об уроке русского языка.

2 этап – процедура обследования младших школьников с ТНР, включающая в себя вышеперечисленный план диагностического обследования.

3 этап – сравнение результатов обследования младших школьников с нормативным развитием и младших школьников с ТНР; анализ результатов исследования методами математической обработки данных.

Игровая основа методик, актуальные и доступные для понимания вопросы анкет позволили поддерживать интерес обучающихся на протяжении всего периода эксперимента. Поэтому удалось получить результаты, в полной мере обрисовывающие уровень сформированности мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с нормативным уровнем развития, у школьников с ТНР.

Рассмотрим результаты 1 этапа исследования.

Осуществлено экспертное систематизированное наблюдение за поведенческими характеристиками младших школьников с нормативным развитием в учебной деятельности, проведена диагностика мотивации к обучению русскому языку. Ниже представлены результаты эмпирического исследования.

1. Наблюдение педагога (экспертная оценка)

Цель: получить экспертную оценку мотивации обучающихся к обучению русскому языку.

Заполненные педагогами бланки наблюдения были проанализированы, полученные данные систематизированы и обработаны (Приложение 4). Обобщенные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение младших школьников с нормативным развитием в соответствии с результатами анализа бланков наблюдения педагогов

Результат	Количество испытуемых (в абс.ед.)	Количество испытуемых (в %)
Сформированная мотивация	82	85

Несформированная мотивация	14	15
----------------------------	----	----

Графическое представление данных таблицы – на рисунке 1.

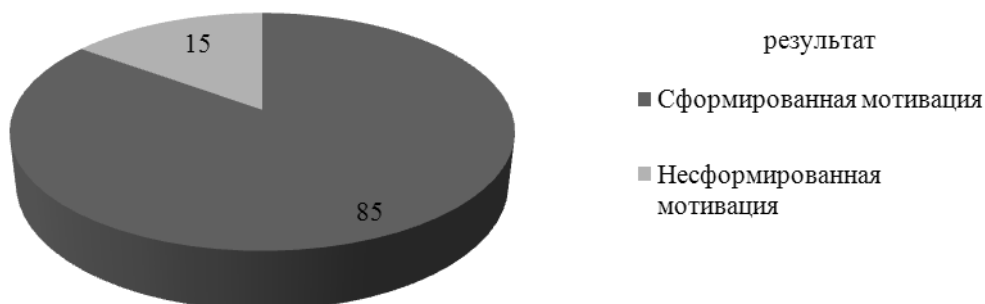


Рис. 1. Распределение младших школьников с нормативным развитием в соответствии с результатами анализа бланков наблюдения педагогов (в %)

Анализ бланков наблюдения педагогов позволил сделать вывод о том, что у большинства младших школьников с нормативным развитием мотивация к обучению русскому языку сформирована (85 %). Об этом свидетельствуют данные экспертной оценки поведения обучающихся: 92 % испытуемых стремятся посещать уроки, большинство ведут себя достаточно активно (83 %), внимательно воспринимают учебный материал, задачи учителя (83 %), в высказывания об уроке русского языка в основном используют положительные комментарии (83 %), адекватно реагируют на окончание урока (84%). Только у 15% школьников констатирована несформированная мотивация: эта группа школьников (8%) стремится пропустить урок русского языка, некоторые из испытуемых пассивны на уроке (7%), отвлекаются от учебного материала по разным причинам: из-за непонимания материала (5 %), из-за быстрого темпа своей работы (2 %), из-за медленного темпа своей работы (3 %), из-за отсутствия интереса (4 %), из-за общения с одноклассниками (3 %), негативно высказываются в отношении

урока (3 %), после его окончания появляется тревога у 4 % испытуемых, у 12 % – чувство радости.

Таким образом, по мнению педагогов-экспертов, в целом для школьников с нормативным развитием характерен высокий уровень мотивации к обучению русскому языку.

Проведена диагностика мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с нормативным развитием с применением диагностических методик: анкета для оценки уровня школьной мотивации (Н. Г. Лусканова), проективный рисунок «Что мне нравится в школе?» (Н. Г. Лусканова), методика «Лесенка уроков» (М. В. Матюхина) (в ред. Н. В. Елфимовой), методика «Составь расписание на неделю» (А. К. Маркова), беседа с ребенком об уроке русского языка. Далее представлены результаты диагностики.

2. Анкета для оценки уровня школьной мотивации (Н. Г. Лусканова)

Цель: изучение школьной мотивации, эмоционального отношения обучающихся к школе.

Первичные данные, полученные с помощью анкеты, были систематизированы и проанализированы (Приложение 5). Обобщенные результаты распределения испытуемых по уровням школьной мотивации представлены в таблице 2.

Таблица 2

***Распределение младших школьников с нормативным развитием
в соответствии с уровнями школьной мотивации
(методика «Анкета для оценки уровня школьной мотивации»)***

Уровни школьной мотивации	Количество испытуемых (в абс.ед.)	Количество испытуемых (в %)
I – первый	19	20
II – второй	49	51
III – третий	14	15
IV – четвертый	11	11
V – пятый	3	3

Данные таблицы графически представлены на рисунке 2.

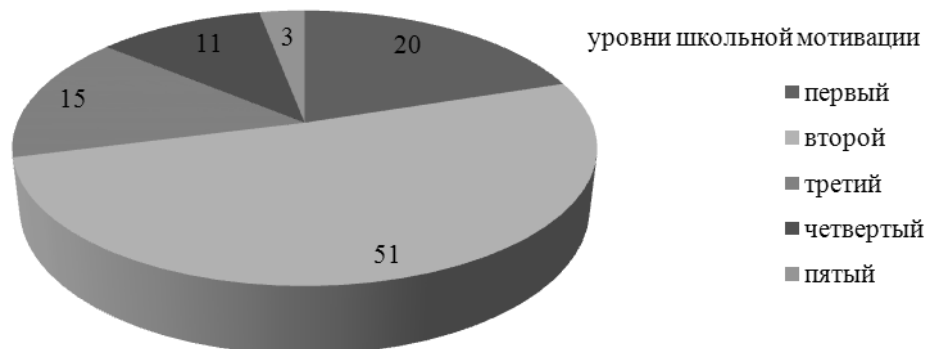


Рис. 2. Распределение младших школьников с нормативным развитием в соответствии с уровнями школьной мотивации

(методика «Анкета для оценки уровня школьной мотивации») (в %)

На рисунке видно, что среди младших школьников с нормативным развитием значительно преобладает второй уровень школьной мотивации (51 %), который характеризуется хорошей школьной мотивацией. Данный уровень мотивации является средней нормой. Испытуемые со вторым уровнем школьной мотивации комфортно чувствуют себя в школе, с удовольствием выполняют учебные задачи, любят учителя, дружат с одноклассниками.

Менее представленной является группа школьников с первым уровнем школьной мотивации (высокий уровень) (20 %). У них сформирован познавательный мотив, есть стремление успешно выполнять все предъявляемые школой требования, при этом они сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки. Третий и четвертый уровень представлены в меньшей степени – всего 15 % и 11 % испытуемых соответственно. У этих двух групп школьников в мотивационной сфере преобладают внешние мотивы, учебный процесс их не особенно привлекает. Пятый уровень характерен лишь для 3% испытуемых с негативным

отношением к школе. Школьники представляют собой группу риска по возникновению школьной дезадаптации.

Таким образом, для большинства школьников с нормативным развитием характерен достаточно высокий уровень школьной мотивации (хорошая школьная мотивация) (71 %). Обучающиеся имеют сформированный познавательный мотив, с удовольствием ходят в школу, добросовестны, ответственные, четко следуют всем указаниям учителя, и дружелюбны.

3. Проективный рисунок «Что мне нравится в школе?» (Н. Г. Лусканова)

Цель: выявление отношения детей к школе и мотивационной готовности детей к обучению в школе.

Рисунки испытуемых были проанализированы (Приложение 5) в соответствии с интерпретацией методики. Обобщенные систематизированные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

***Распределение младших школьников с нормативным развитием
в соответствии с результатами анализа и оценки рисунка
(проективный рисунок «Что мне нравится в школе?»)***

Результат анализа и оценки рисунка	Баллы за рисунок	Количество испытуемых (в абс.ед.)	Количество испытуемых (в %)
высокая школьная мотивация, познавательные мотивы	30	70	73
положительное отношение к школе по внешней мотивации	20	23	24
положительное отношение к школе, игровая мотивация	10	2	2
мотивационная незрелость, игровые мотивы	0	1	1

Данные таблицы графически представлены на рисунке 3.



Рис. 3. Распределение младших школьников с нормативным развитием в соответствии с результатами анализа и оценки рисунка (проективный рисунок «Что мне нравится в школе?») (в %)

Опираясь на представленные результаты, можно сказать, что для преобладающего большинства младших школьников с ТНР (73%) характерна высокая школьная мотивация, сформированность познавательных мотивов. В сюжете рисунков испытуемые изобразили учебные ситуации: основные уроки, школьные принадлежности, школьную доску и т.д. Высокий уровень мотивации обучения русскому языку можно констатировать у Анастасии К. 1 А (61), Владислава 1 А (61), Ирины 1 Г (61), Сергея 1 Г (61), Александра И. 1 Г (61), Виктории Н. 1 Г (61), Илья 1 Г (61) – испытуемые нарисовали урок русского языка. У 24% школьников различные школьные занятия также стали объектом рисования – школьный концерт, столовая, перемена, школьный двор и т.д. Это говорит о положительном отношении к школе по внешней мотивации. Игровая мотивация обнаружена лишь в рисунках двоих школьниц (2 %). Так, Даша З. 1 А (АЭ) изобразила игры учениц, а Ситора 1 Г (61) нарисовала театр. Мотивационная незрелость констатирована у одного испытуемого (1 %), который вместо школьной темы нарисовал мобильный телефон.

Таким образом, для обучающихся с нормативным развитием характерна высокая школьная мотивация, изображение в рисунках сюжетов, соответствующих школьной теме.

4. Методика «Лесенка уроков» (М. В Матюхина) (в ред. Н. В. Елфимовой)

Цель: исследование отношения обучающихся к уроку русского языка при выборе учебных предметов.

Полученные данные были проанализированы (Приложение 5). Количество испытуемых, которые поместили урок русского языка на свои «лесенки уроков» на ту или иную ступень подсчитаны (где 1 ступень – самый «любимый» урок, 8 ступень – самый «нелюбимый»). Обобщенные данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

***Распределение количества выборов младшими школьниками
с нормативным развитием урока русского языка
на ступени «лесенки уроков» (методика «Лесенка уроков»)***

Место урока русского языка на лесенке	Количество выборов (в абс.ед.)	Количество выборов (в %)
1 ступень	13	13
2 ступень	22	23
3 ступень	24	25
4 ступень	15	17
5 ступень	6	6
6 ступень	8	8
7 ступень	6	6
8 ступень	2	2

В нижеследующем рисунке приведены данные таблицы в графическом варианте.



Рис. 4. Распределение количества выборов младшими школьниками с нормативным развитием урока русского языка на ступени «лесенки уроков» (методика «Лесенка уроков») (в %)

Таблица 5

Распределение младших школьников с нормативным развитием в соответствии с отношением к уроку русского языка (методика «Лесенка уроков»)

Отношение к уроку русского языка	Ступени лесенки	Количество испытуемых (в абс.ед.)	Количество испытуемых (в %)
положительное	1-4	74	77
отрицательное	5-8	22	23

Данные таблицы графически представлены на рисунке 5.

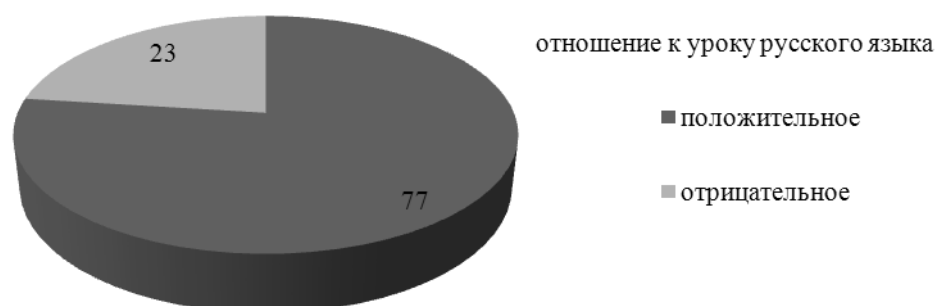


Рис. 5. Распределение младших школьников с нормативным развитием в соответствии с отношением к уроку русского языка (методика «Лесенка уроков») (в %)

Анализ данных свидетельствует, что большинство испытуемых (77 %) поставили урок русского языка на верхние ступени лесенки (1-4), что говорит о положительном к нему отношении. Только 23 % школьников с нормативным развитием отрицательно относятся к уроку, так как они поместили «русский язык» на нижние ступени.

5. Методика «Составь расписание на неделю» (А. К. Маркова)

Цель: выявление мотивации к обучению русскому языку, определение силы выраженности учебного мотива у школьников.

Первичные данные были систематизированы и проанализированы (Приложение 5). На основании соотношения баллов по группам учебных предметов, включенных испытуемыми в расписание, нами был выделен ведущий мотив школьников с нормативным развитием. Данные внесены в таблицу.

Таблица 6

***Распределение младших школьников с нормативным развитием
в соответствии с ведущим учебным мотивом
(методика «Составь расписание на неделю»)***

Ведущий мотив	Количество испытуемых (в абс.ед.)	Количество испытуемых (в %)
учебный	80	83
игровой	16	17

Распределение младших школьников с нормативным развитием в соответствии с ведущим учебным мотивом (методика «Составь расписание на неделю») графически представлено на рисунке 6.

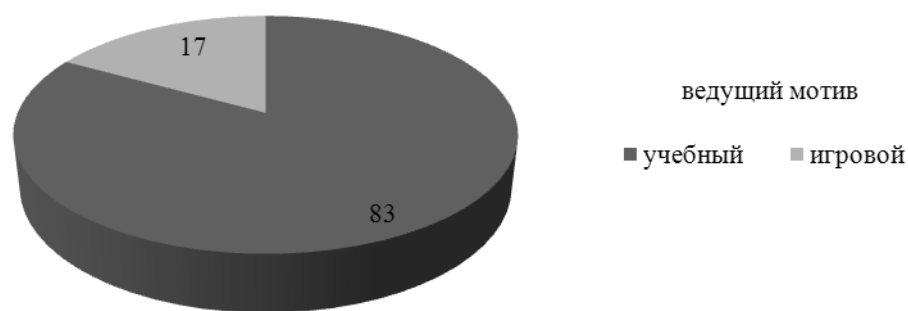


Рис. 6. Распределение младших школьников с нормативным развитием в соответствии с ведущим учебным мотивом (методика «Составь расписание на неделю») (в %)

У большей части младших школьников с нормативным развитием (83 %) ведущим является учебный мотив. Эти испытуемые в своем расписании большее внимание уделили таким предметам, как математика, русский, чтение, окружающий мир и т.д. Меньшинство (17 %) школьников предпочли в расписании уроки развлекательного и творческого характера (рисование, физкультура, труд, музыка и т.п.). Это говорит о сформированности учебных мотивов в структуре мотивационной сферы обучающихся с нормативным развитием.

Помимо этого, у 87 испытуемых (91 %) в собственно созданном расписании присутствует урок русского языка, что говорит о положительном отношении к данному предмету, осознанию значимости и необходимости обучаться родному языку. Кроме того, у 33 школьников (34 %) русский язык является предпочитаемым, так как в сравнении с другими, этот урок встречается чаще. Это подчеркивает благоприятное отношение младших школьников к уроку, желание чаще его посещать, иметь дополнительные уроки в расписании, а значит, наличие высокого уровня мотивации к обучению русскому языку.

6. Беседа с ребенком об уроке русского языка

Цель: выявить отношение обучающихся к уроку русского языка.

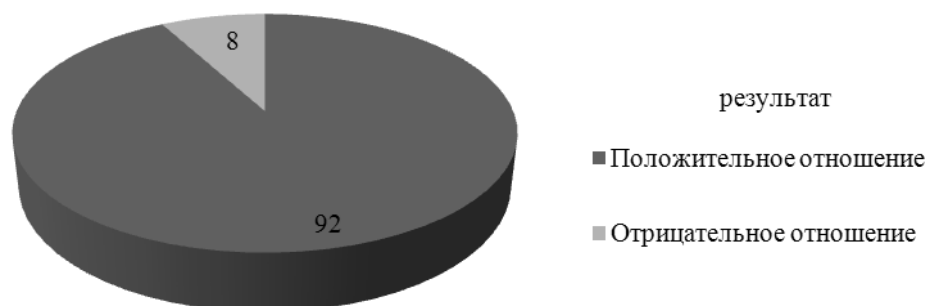
Полученные ответы на вопросы были проанализированы (Приложение 5) и оформлены в таблицу 7.

Таблица 7

***Распределение младших школьников с нормативным развитием
в соответствии с результатами беседы (в абс. ед. и %)***

Результат	Количество испытуемых (в абс.ед.)	Количество испытуемых (в %)
Положительное отношение	88	92
Отрицательное отношение	8	8

Данные таблицы проиллюстрированы на рисунке 7.



***Рис. 7. Распределение младших школьников с нормативным развитием
в соответствии с результатами беседы (в %)***

На рисунке видно, что у большинства (92 %) младших школьников с нормативным развитием положительное отношение к уроку русского языка. Это свидетельствует о благоприятном отношении обучающихся к учителю (96 %), который ведет данный предмет, школьники с удовольствием выполняют письменные работы на уроке и дома (82 %), с интересом самостоятельно изучают материалы по русскому языку (92 %). На наш взгляд, это доказывает наличие сформированной мотивации к обучению русскому языку у данной категории испытуемых. Анализ полученных данных также показал, что отрицательные ответы на вопросы были даны ограниченной группой детей: Даша 3. 1 А (АЭ), Саша 1 А (АЭ), Гоша 1 Б

(АЭ), Миша 1 Б (АЭ), Виктория П. 1 А (61), Павел У. 1 А (61), Иван 1 Г (61), Максим Н. 1 Г (61), Ситора 1 Г (61). Мы полагаем, что эти испытуемые имеют низкую мотивацию к обучению русскому языку, испытывают трудности в освоении этого предмета, нуждаются в проведении дополнительной углубленной психолого-педагогической диагностики для уточнения причин, повлекших представленные результаты исследования.

Итак, экспериментальное изучение мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с нормативным развитием, соответствующее 1 этапу эмпирического исследования, показало:

- у 85% испытуемых сформирована мотивация к обучению русскому языку (оценка педагогов-экспертов);
- высокий уровень школьной мотивации, сформированность познавательных мотивов (71 %);
- изображение школьниками в рисунках учебных ситуаций (73 %);
- положительное отношение к уроку русского языка (77%);
- ведущим является учебный мотив (83 %);
- наличие в предпочитаемом расписании урока русского языка (91 %);
- 92 % испытуемых положительно относятся к уроку русского языка: нравится учитель, с удовольствием выполняют письменные работы на уроке и дома, с интересом самостоятельно изучают материалы по русскому языку.

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод, что в целом у младших школьников с нормативным развитием высокий уровень мотивации к обучению русскому языку.

Рассмотрим результаты 2 этапа исследования.

Осуществлено экспертное систематизированное наблюдение за поведенческими характеристиками младших школьников с ТНР в учебной деятельности, проведена диагностика мотивации к обучению русскому языку. Ниже представлены результаты эмпирического исследования.

1. Наблюдение педагога (экспертная оценка)

Цель: получить экспертную оценку мотивации обучающихся к обучению русскому языку.

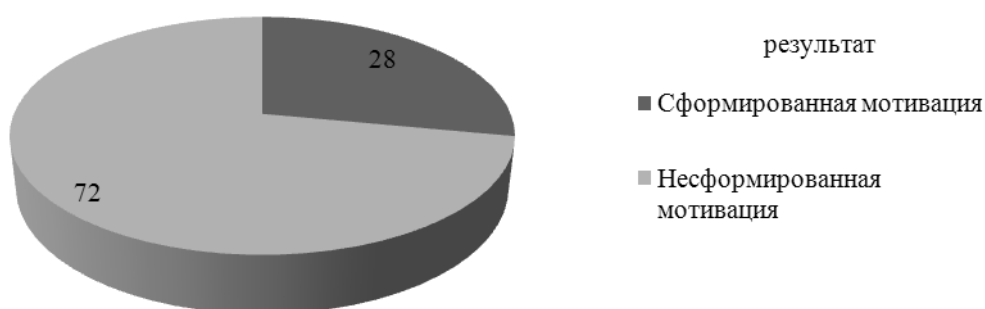
Бланки наблюдения были проанализированы, полученные данные систематизированы и обработаны (Приложение 6). Обобщенные результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8

***Распределение младших школьников с ТНР
в соответствии с результатами анализа бланков наблюдения педагогов***

Результат	Количество испытуемых (в абс.ед.)	Количество испытуемых (в %)
Сформированная мотивация	41	28
Несформированная мотивация	105	72

Графическое представление данных таблицы – на рисунке.



***Рис. 8. Распределение младших школьников с ТНР
в соответствии с результатами анализа бланков наблюдения
педагогов (в %)***

Анализ бланков наблюдения педагогов позволил сделать вывод о том, что у большинства младших школьников с ТНР мотивация к обучению русскому языку не сформирована (72 %). Об этом свидетельствуют данные экспертной оценки поведения обучающихся: 62 % испытуемых не стремятся посещать уроки, большинство ведут себя недостаточно активно (84 %), не

внимательно воспринимают учебный материал, задачи учителя (91 %), в высказывания об уроке русского языка в основном используют либо отрицательные комментарии, либо воздерживаются от оценки урока (81 %), 40 % испытуемых испытывают радость и облегчение по окончании русского языка. Анализ карт наблюдений позволяет дифференцировать причины отвлечений школьников на уроке русского языка: 40 % отвлекаются из-за непонимания материала, 7 % – из-за быстрого, 15% – из-за медленного темпа своей работы, 19 % – из-за отсутствия интереса, 10 % – из-за общения с одноклассниками. Это подтверждает наличие у школьников с ТНР трудностей в освоении программного материала по русскому языку.

Таким образом, по мнению педагогов-экспертов, в целом для школьников с ТНР характерен низкий уровень мотивации к обучению русскому языку.

Проведена диагностика мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с нормативным развитием с применением вышеописанных диагностических методик. Ниже представлены результаты диагностики.

2. Анкета для оценки уровня школьной мотивации (Н. Г. Лусканова)

Цель: изучение школьной мотивации, эмоционального отношения обучающихся к школе.

Данные, полученные в результате обработки ответов испытуемых на вопросы анкеты, были систематизированы и проанализированы (Приложение 7). Обобщенные результаты распределения испытуемых по уровням школьной мотивации представлены в таблице 9.

Таблица 9

Распределение младших школьников с ТНР в соответствии с уровнями школьной мотивации (методика «Анкета для оценки уровня школьной мотивации»)

Уровни школьной мотивации	Количество испытуемых (в абс.ед.)	Количество испытуемых (в %)
I – первый	17	12
II – второй	24	16
III – третий	29	20
IV – четвертый	59	40
V – пятый	17	12

Графическое представление данных таблицы – на рисунке 9.

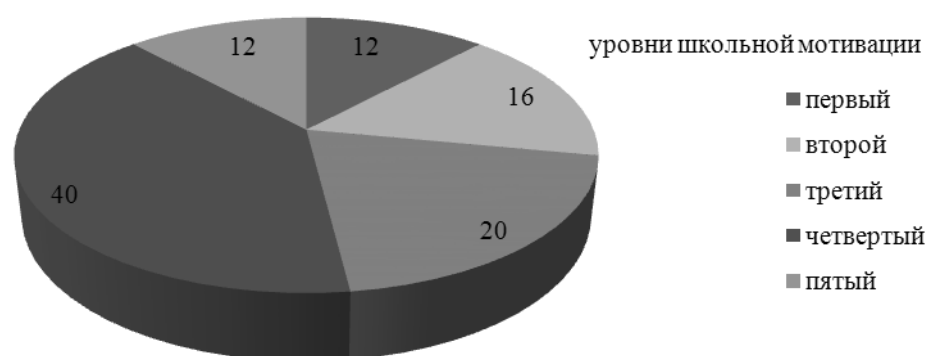


Рис. 9. Распределение младших школьников с ТНР в соответствии с уровнями школьной мотивации (методика «Анкета для оценки уровня школьной мотивации») (в %)

Рисунок демонстрирует разнообразие характерных для младших школьников с ТНР уровней школьной мотивации. Тем не менее, можно отметить достаточно большую группу испытуемых с четвертым уровнем (40 %) – это обучающиеся с низким уровнем школьной мотивации, которые без желания посещают школу, склонны пропускать учебные занятия. Согласно характеристике Н. Г. Лускановой [100], эти школьники на уроках предпочитают заниматься посторонними делами, играми. Чаще всего они

имеют трудности в овладении учебным материалом, находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. Вторая по величине группа – школьники с третьим уровнем школьной мотивации (20 %), которых школа больше привлекает внеучебной деятельностью – переменами, играми с одноклассниками и т.д. У них недостаточно сформированы познавательные мотивы. Наиболее благоприятные уровни – первый и второй характерны лишь для 12 % и 16 % испытуемых соответственно. Это дети с хорошей мотивацией, положительным отношением к школе, высокой учебной активностью, сформированными учебными мотивами. Для малой части школьников с ТНР (12 %) характерен и пятый уровень, характеризующийся негативным отношением к школе, трудностями в освоении школьной программы, коммуникативными и межличностными проблемами в коллективе взрослых и сверстников. Такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Данная группа испытуемых нуждается в дополнительном психолого-педагогическом обследовании на выявление дополнительных признаков школьной дезадаптации.

Таким образом, больше чем у половины школьников с ТНР можно констатировать наличие низкого уровня школьной мотивации (52 %), недостаточно сформированного познавательного мотива, а значит, дополнительных трудностей в эффективном овладении учебным материалом.

3. Проективный рисунок «Что мне нравится в школе?» (Н. Г. Лусканова)

Цель: выявление отношения детей к школе и мотивационной готовности детей к обучению в школе.

Рисунки «Что мне нравится в школе?» были проанализированы (Приложение 7), обобщенные систематизированные данные представлены в таблице 10.

Распределение младших школьников с ТНР в соответствии с результатами анализа и оценки рисунка (проективный рисунок «Что мне нравится в школе?»)

Результат анализа и оценки рисунка	Баллы за рисунок	Количество испытуемых (в абс.ед.)	Количество испытуемых (в %)
высокая школьная мотивация, познавательные мотивы	30	29	20
положительное отношение к школе по внешней мотивации	20	31	21
положительное отношение к школе, игровая мотивация	10	7	5
мотивационная незрелость, игровые мотивы	0	56	38
детский негативизм, трудности приспособления к школьным требованиям	0	20	14
непонимание и неверное истолкование задачи	0	3	2

Данные таблицы графически представлены на рисунке 10.

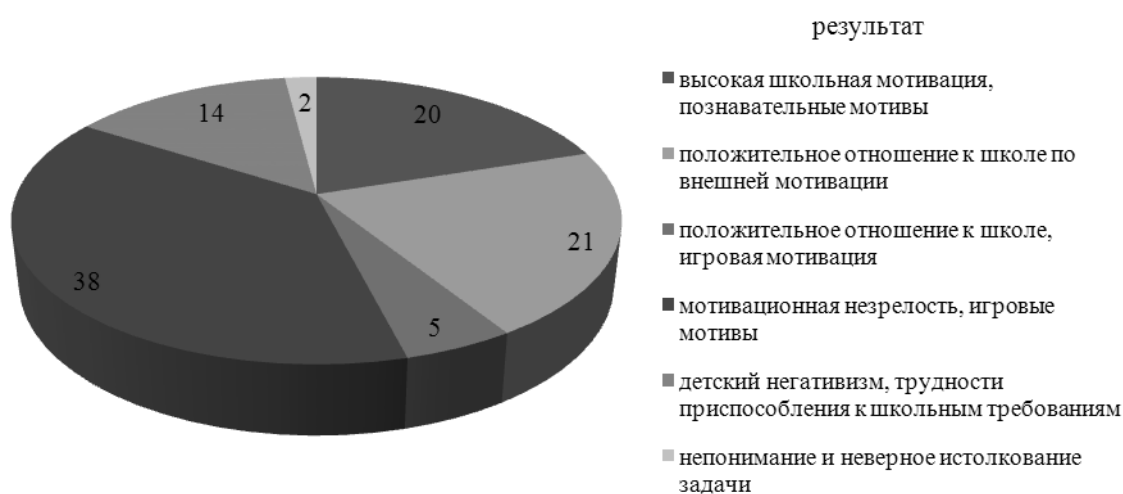


Рис. 10. Распределение младших школьников с ТНР в соответствии с результатами анализа и оценки рисунка (проективный рисунок «Что мне нравится в школе?») (в %)

Анализ рисунков показал, что соответствует заданной теме меньше половины рисунков (46 %). Среди них 20 % испытуемых изобразили различные учебные ситуации (уроки математики, окружающего мира, чтения и т.д.), 21 % – здание школы, перемену, столовую (что является ситуациями

неучебного характера), 5 % – игровые ситуации в школе (игры в игровой комнате, на школьном дворе и т.д.). Эти испытуемые положительно относятся к школе, однако сформированные учебно-познавательные мотивы можно отметить только у 29 школьников (20 %).

Несоответствие теме диагностировано в рисунках 54% испытуемых. На рисунке видно, что наибольшая группа школьников (38 %) изобразили сюжеты, которые указывают на отсутствие школьной мотивации и преобладание игровых мотивов (игры в телефон, прогулка, сон, игры на улице, игрушки, герои игр и т.д.), что свидетельствует о мотивационной незрелости. Детский негативизм прослеживается у 14 % школьников, чьи рисунки содержат предметы, не имеющие отношения к школьной теме – дом, улица, семья, девочка, мультики, кровать, стадион и т.д. Мы предполагаем, что у этой группы обучающихся есть трудности приспособления к выполнению школьных требований. 3 школьника с ТНР (2 %) (Полина 1 Г (6), Артем 1 А (РЦ), Кирилл 1 В (6) не поняли инструкции и нарисовали сюжеты, не относящиеся к поставленной задаче (цифры, буквы, чемодан, человек в костюме, надписи печатными буквами). Эти обучающиеся нуждаются в комплексной психолого-медико-педагогической диагностике для уточнения специфики особых образовательных потребностей.

Подводя итоги вышесказанному, можно отметить трудности формирования учебно-познавательных мотивов в структуре мотивации младших школьников с ТНР, изображение в рисунках сюжетов неучебного характера.

4. Методика «Лесенка уроков» (М. В Матюхина) (в ред. Н. В. Елфимовой).

Цель: исследование отношения обучающихся к уроку русского языка при выборе учебных предметов.

Полученные данные были проанализированы (Приложение 7), обобщенные данные представлены в таблице 11.

Таблица 11

Распределение количества выборов младшими школьниками с ТНР урока русского языка на ступени «лесенки уроков» (методика «Лесенка уроков»)

Место урока русского языка на лесенке	Количество выборов (в абс.ед.)	Количество выборов (в %)
1 ступень	0	0
2 ступень	2	1
3 ступень	7	5
4 ступень	7	5
5 ступень	18	12
6 ступень	14	9
7 ступень	35	24
8 ступень	63	44

Данные таблицы графически представлены на рисунке 11.



Рис. 11. Распределение количества выборов младшими школьниками с ТНР урока русского языка на ступени «лесенки уроков» (методика «Лесенка уроков») (в %)

Таблица 12

Распределение младших школьников с ТНР в соответствии с отношением к уроку русского языка (методика «Лесенка уроков»)

Отношение к уроку русского языка	Ступени лесенки	Количество испытуемых (в абс.ед.)	Количество испытуемых (в %)
положительное	1-4	16	11
отрицательное	5-8	130	91

Ниже представлены данные таблицы в графическом варианте.

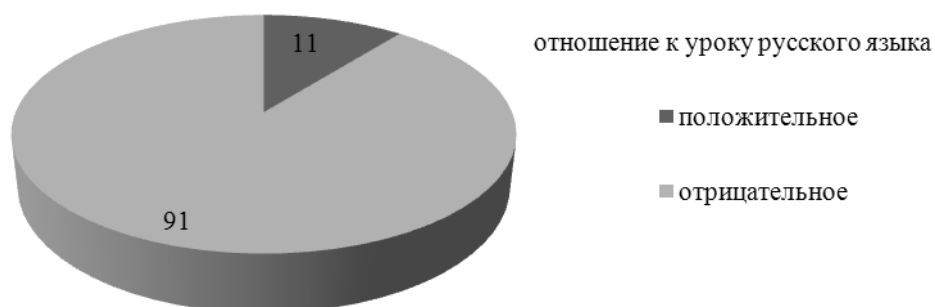


Рис. 12. Распределение младших школьников с ТНР в соответствии с отношением к уроку русского языка (методика «Лесенка уроков») (в %)

На рисунке видно, что абсолютное большинство школьников с ТНР отрицательно относятся к уроку русского языка (91 %), т.к. на своей лесенке поставили его на нижние ступени (5-9). Только 16 испытуемых (11 %) продемонстрировали положительное отношение к уроку, поместив «русский язык» на ступени (с 1 по 4). Стоит отметить, что ни один обучающийся не отдал первую ступень уроку русского языка. На наш взгляд, полученные результаты связаны с трудностями, которые испытывают школьники при обучении родному языку вследствие имеющихся речевых нарушений. Урок русского языка, по оценкам многих исследователей, является наиболее трудным предметом для обучающихся с ТНР, т.к. в большинстве случаев речевые нарушения сопряжены нарушениями письма и чтения.

Таким образом, результаты методики «Лесенка уроков» свидетельствуют о негативном отношении младших школьников с ТНР к уроку русского языка.

5. Методика «Составь расписание на неделю» (А. К. Маркова)

Цель: выявление мотивации к обучению русскому языку, определение силы выраженности учебного мотива у школьников.

Полученные материалы были систематизированы и проанализированы (Приложение 7). На их основании была составлена обобщенная таблица показателей, демонстрирующая распределение младших школьников с ТНР в соответствии с ведущим учебным мотивом.

Таблица 13

Распределение младших школьников с ТНР в соответствии с ведущим учебным мотивом (методика «Составь расписание на неделю»)

Ведущий мотив	Количество испытуемых (в абс.ед.)	Количество испытуемых (в %)
учебный	36	25
игровой	110	75

Данные таблицы графически представлены на рисунке 13.

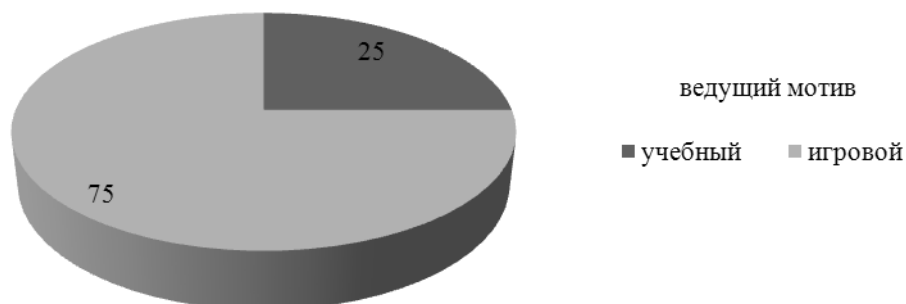


Рис. 13. Распределение младших школьников с ТНР в соответствии с ведущим учебным мотивом (методика «Составь расписание на неделю») (в %)

У большинства младших школьников с ТНР (75 %) ведущим является игровой мотив. Это объясняется тем фактом, что обучающиеся в своем расписании указали такие предметы как рисование, физкультура, труд, музыка и т.д. Кроме этого, некоторые школьники «включили» в расписание несуществующие уроки с «развлекательным» контекстом: у Ромы 1 Г (РЦ) чаще всего встречается предмет «гулять», у Никиты 1 В (РЦ) – «видеоигры»,

Жени 1 Б (РЦ) – «выходной», Егора 1 А (РЦ) – «игра», Саши 1 Б (6) – «гонки». Это говорит о несформированности учебных мотивов в структуре мотивационной сферы обучающихся с ТНР.

Стоит отметить, что только 63 школьника (43 %) вставили в расписание урок русского языка, что подтверждает недостаточно устойчивую позицию по отношению к нему. Анализируя этот факт, мы пришли к выводу, что больше половины испытуемых негативно относятся к уроку русского языка, предпочитают его пропускать, не осознают его значимость. Это доказывает низкий уровень мотивации к обучению русскому языку детей данной категории.

6. Беседа с ребенком об уроке русского языка

Цель: выявить отношение обучающихся к уроку русского языка.

Ответы испытуемых на вопросы были зафиксированы, проанализированы (Приложение 7) и оформлены в таблицу 14.

Таблица 14

Распределение младших школьников с ТНР в соответствии с результатами беседы (в абс. ед. и %)

Результат	Количество испытуемых (в абс.ед.)	Количество испытуемых (в %)
Положительное отношение	44	30
Отрицательное отношение	102	70

Графическое представление данных таблицы – на рисунке 14.

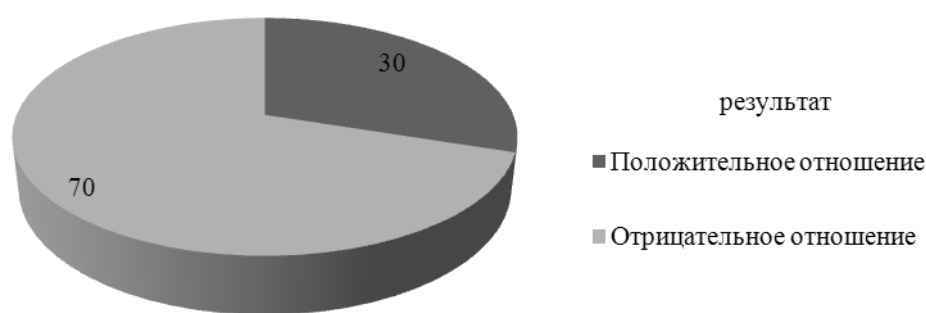


Рис. 14. Распределение младших школьников с ТНР в соответствии с результатами беседы (в %)

На рисунке видно, что у большинства младших школьников с ТНР отрицательное отношение к уроку русского языка (70 %). Это говорит о том, что большая часть обучающихся негативно относится к выполнению домашних заданий (68 %), не проявляет интереса к самостоятельному изучению материалов по русскому языку (62 %). Мы допускаем, что отрицательные вопросы были даны испытуемыми вследствие трудностей освоения программного материала по русскому языку, хронической неуспешности на уроках, часто возникающих затруднений при выполнении письменных работ. Эту гипотезу подтверждает анализ ответов школьников на вопрос №3, который определяет положительное отношение к учителю по русскому языку (91 %).

Таким образом, анализ полученных ответов дает основание предполагать, что младшие школьники с ТНР имеют низкую мотивацию к обучению русскому языку.

Подводя итоги 2 этапа эмпирического исследования, мы пришли к следующим выводам, относящимся к экспериментальному изучению мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР:

- у 70 % испытуемых мотивация к обучению русскому языку (оценка педагогов-экспертов) не сформирована;

- низкий уровень школьной мотивации, несформированность познавательных мотивов (52 %);
- изображение школьниками в рисунках неучебных ситуаций (54 %);
- отрицательное отношение к уроку русского языка (91%);
- ведущим является игровой мотив (75 %);
- отсутствие у большинства в предпочитаемом расписании урока русского языка (59 %);
- 92 % обучающихся отрицательно относятся к уроку русского языка: негативно относятся к выполнению домашних заданий (68 %), испытывают трудности при их выполнении в школе и дома (64 %), не проявляют интереса к самостоятельному изучению материалов по русскому языку.

Таким образом, анализ полученных эмпирических данных на 2 этапе дает основание предполагать, что у испытуемых с нормативным развитием высокий уровень сформированности мотивации к обучению русскому языку, младшие школьники с ТНР имеют низкую мотивацию к обучению русскому языку.

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод, что младшие школьники с ТНР нуждаются в проведении психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку.

2.3. Сравнительный анализ результатов эмпирического исследования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с нормативным развитием и с тяжелыми нарушениями речи

Рассмотрим результаты 3 этапа исследования.

Произведен сравнительный анализ результатов обследования младших школьников с нормативным развитием и младших школьников с ТНР по вышеописанной схеме исследования мотивации к обучению русскому языку.

1. Наблюдение педагога (экспертная оценка)

Сравнительные данные результатов наблюдения оформлены в таблицу.

Таблица 15

Распределение младших школьников с нормативным развитием и с ТНР в соответствии с результатами анализа бланков наблюдения педагогов

Результат	Количество испытуемых (в абс.ед.)		Количество испытуемых (в %)	
	Н	ТНР	Н	ТНР
Сформированная мотивация	82	41	85	28
Несформированная мотивация	14	105	15	72

где Н – младшие школьники с нормативным развитием, ТНР – младшие школьники с ТНР

Результаты представлены на рисунке 15.

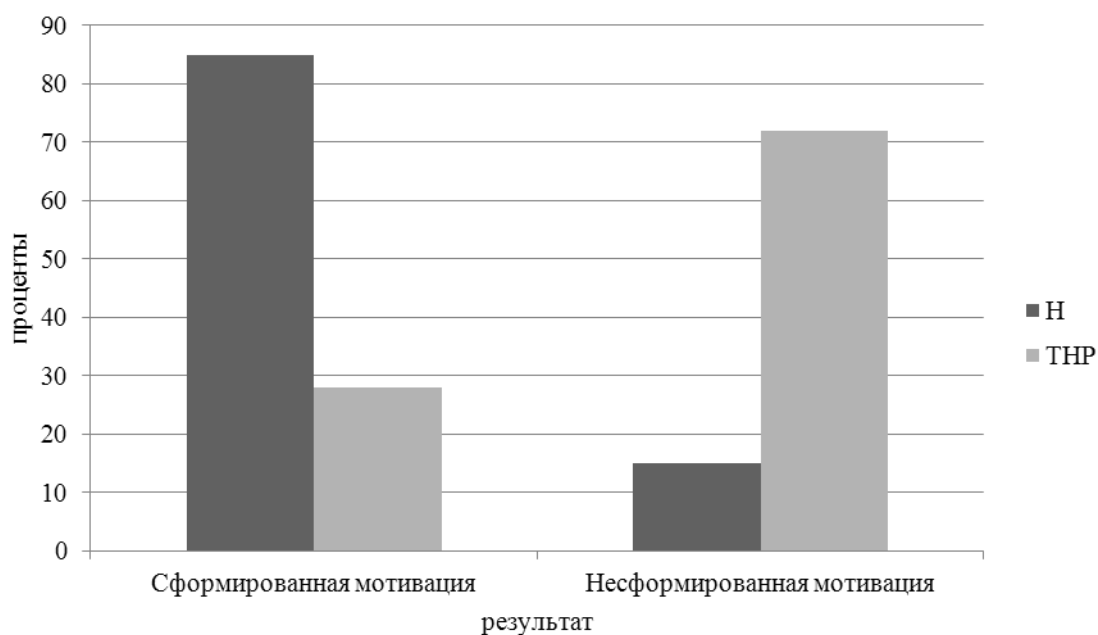


Рис. 15. Анализ бланков наблюдения педагогов по выделенным параметрам (сравнительные данные) (в %)

На рисунке видно, что между двумя группами испытуемых наблюдаются существенные различия в поведенческих реакциях на уроке, свидетельствующие о сформированности мотивации к обучению русскому языку. Так, младшие школьники с нормативным развитием имеют высокие результаты по всем наблюдаемым параметрам: стремление посещать урок, общая активность на уроке, внимательность на уроке, отношение к уроку, поведение по окончании урока. Обучающиеся с ТНР, напротив, по приведенным выше параметрам получили низкий уровень оценки экспертов.

Проанализированные результаты демонстрируют достоверные различия в поведении испытуемых на уроке русского языка: младшие школьники с ТНР не стремятся посещать урок, не проявляют на нем активности, не достаточно внимательны, неблагоприятно относятся к уроку, что свидетельствует о низком уровне мотивации к обучению русскому языку.

2. Анкета для оценки уровня школьной мотивации (Н. Г. Лусканова)

Полученные при сравнительном анализе результаты методики представлены в таблице 16.

**Распределение младших школьников с нормативным развитием и с ТНР
в соответствии с уровнями школьной мотивации**

(методика «Анкета для оценки уровня школьной мотивации»)

Уровни школьной мотивации	Количество испытуемых (в абс.ед.)		Количество испытуемых (в %)	
	Н	ТНР	Н	ТНР
I – первый	19	17	20	12
II – второй	49	24	51	16
III – третий	14	29	15	20
IV – четвертый	11	59	11	40
V – пятый	3	17	3	12

где Н – младшие школьники с нормативным развитием, ТНР – младшие школьники с ТНР

Данные таблицы графически представлены на рисунке 16.

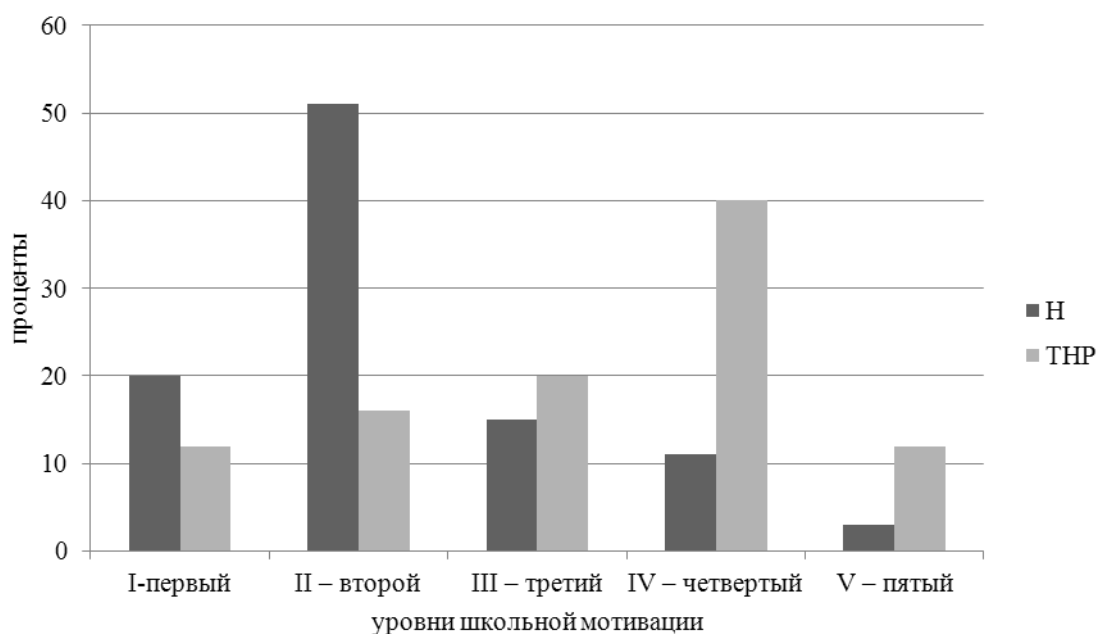


Рис. 16. Распределение младших школьников с нормативным развитием и с ТНР в соответствии с уровнями школьной мотивации

(методика «Анкета для оценки уровня школьной мотивации») (в %)

Рисунок демонстрирует явные различия в уровнях школьной мотивации, характерных для различных групп младших школьников. Испытуемые с нормативным развитием имеют сформированную школьную мотивацию, т.к. для большинства свойственны 1 и 2 уровни исследуемого

феномена. Тогда как для школьников с ТНР типичными стали 3 и 4 уровни школьной мотивации. Это свидетельствует о недостаточной сформированности познавательных мотивов, сниженном интересе к процессу получения новых знаний.

3. Проективный рисунок «Что мне нравится в школе?» (Н. Г. Лусканова)

Обобщенные систематизированные данные представлены в таблице 17.

Таблица 17

Распределение младших школьников с нормативным развитием и с ТНР в соответствии с результатами анализа и оценки рисунка (проективный рисунок «Что мне нравится в школе?»)

Результат анализа и оценки рисунка	Баллы за рисунок	Количество испытуемых (в абс.ед.)		Количество испытуемых (в %)	
		Н	ТНР	Н	ТНР
высокая школьная мотивация, познавательные мотивы	30	70	29	73	20
положительное отношение к школе по внешней мотивации	20	23	31	24	21
положительное отношение к школе, игровая мотивация	10	2	7	2	5
мотивационная незрелость, игровые мотивы	0	1	56	1	38
детский негативизм, трудности приспособления к школьным требованиям	0	0	20	0	14
непонимание и неверное истолкование задачи	0	0	3	0	2

где Н – младшие школьники с нормативным развитием, ТНР – младшие школьники с ТНР

Данные таблицы графически представлены на рисунке 17.

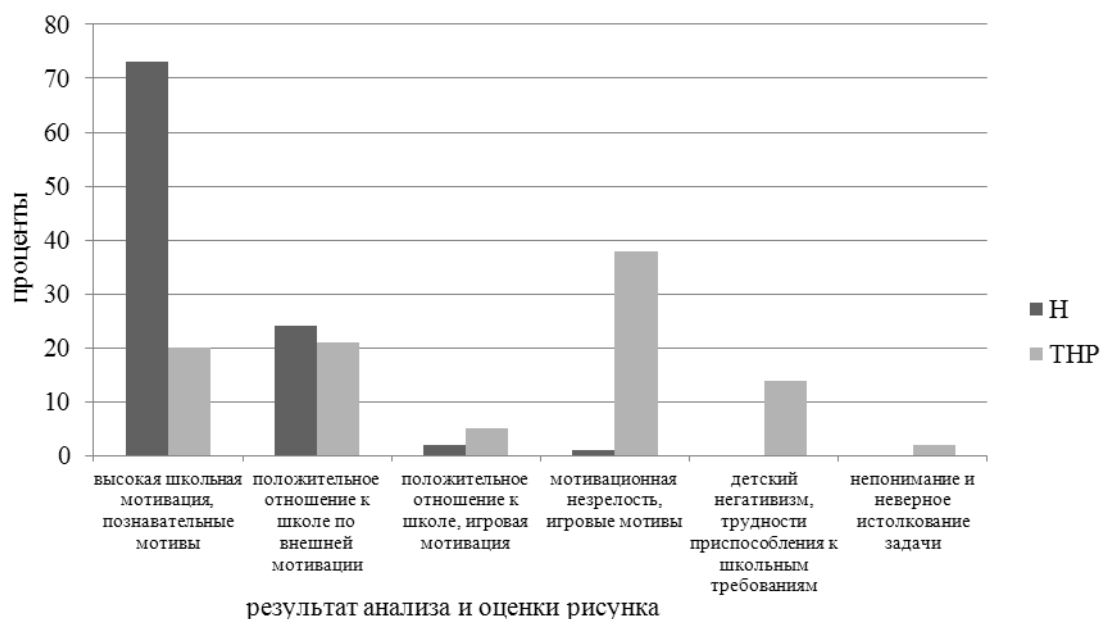


Рис. 17. Распределение младших школьников с нормативным развитием и с ТНР в соответствии с результатами анализа и оценки рисунка (проективный рисунок «Что мне нравится в школе?») (в %)

Анализ рисунков испытуемых предоставил возможность оценки уровня сформированности школьной мотивации, отношения обучающихся к обучению. На гистограмме (рис.17) продемонстрировано преобладание у младших школьников с нормативным развитием рисунков, сюжеты которых оцениваются положительно – испытуемые рисовали уроки, учебные ситуации, школьные атрибуты, учителя. Обучающиеся с ТНР в основном использовали сюжеты «околоучебного» либо внеучебного характера: занятия на переменах, игровые ситуации, любимые предметы, увлечения и т.д. Это указывает на недостаточную сформированность школьной мотивации, преобладание игровых мотивов над учебно-познавательными, отсутствие интереса к учебной деятельности у школьников с ТНР в сравнении с испытуемыми с нормативным развитием.

4. Методика «Лесенка уроков» (М. В Матюхина) (в ред. Н. В. Елфимовой)

Сравнительные данные оформлены в таблицу 18.

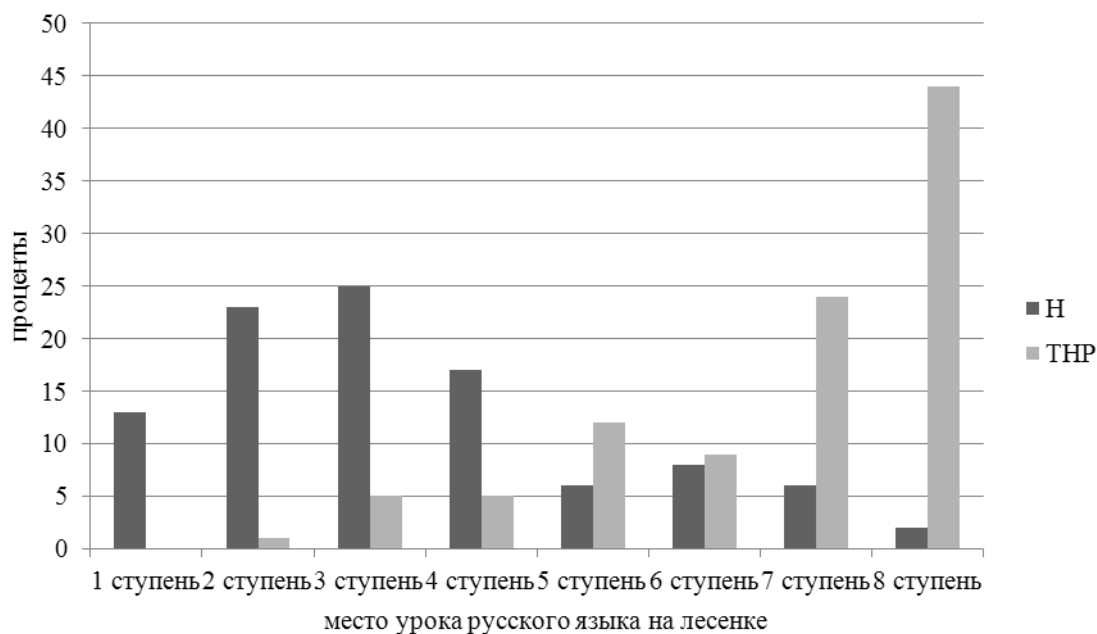
Таблица 18

***Распределение количества выборов младшими школьниками с
нормативным развитием и с ТНР урока русского языка на ступени
«лесенки уроков»
(методика «Лесенка уроков»)***

Место урока русского языка на лесенке	Количество выборов (в абс.ед.)		Количество выборов (в %)	
	Н	ТНР	Н	ТНР
1 ступень	13	0	13	0
2 ступень	22	2	23	1
3 ступень	24	7	25	5
4 ступень	15	7	17	5
5 ступень	6	18	6	12
6 ступень	8	14	8	9
7 ступень	6	35	6	24
8 ступень	2	63	2	44

где Н – младшие школьники с нормативным развитием, ТНР – младшие школьники с ТНР

Ниже представлены данные таблицы в графическом варианте.



***Рис. 18. Распределение количества выборов младшими школьниками с
нормативным развитием и с ТНР урока русского языка на ступени
«лесенки уроков» (методика «Лесенка уроков») (в %)***

**Распределение младших школьников с нормативным развитием и с ТНР
в соответствии с отношением к уроку русского языка
(методика «Лесенка уроков»)**

Отношение к уроку русского языка	Ступени лесенки	Количество испытуемых (в абс.ед.)		Количество испытуемых (в %)	
		Н	ТНР	Н	ТНР
положительное	1-4	74	16	77	11
отрицательное	5-8	22	130	23	91

где Н – младшие школьники с нормативным развитием, ТНР – младшие школьники с ТНР

Данные таблицы графически представлены на рисунке 19.

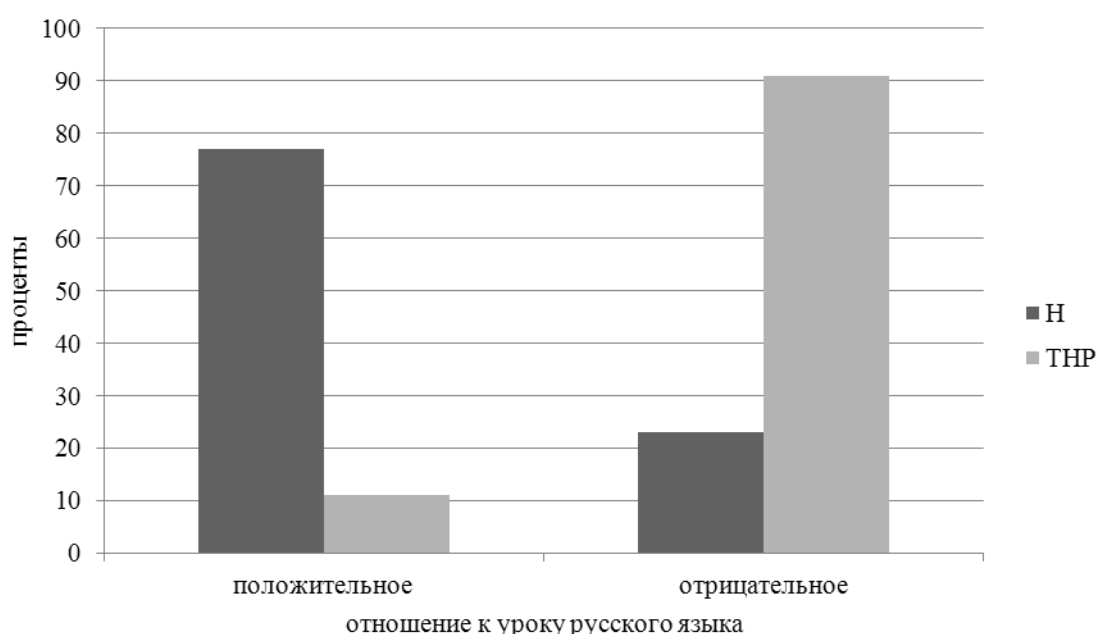


Рис. 19. Распределение младших школьников с нормативным развитием и с ТНР в соответствии с отношением к уроку русского языка (методика «Лесенка уроков») (в %)

На рисунке продемонстрировано различие в отношении к уроку русского языка обучающихся с нормативным развитием и с ТНР. Первая группа школьников присвоила уроку русского языка высокие места на своей «лесенке уроков», что доказывает их положительное отношение, наличие стойкого интереса, высокий уровень мотивации к изучению предмета. Результаты изучения лесенок испытуемых с ТНР, напротив, показали

наличие у большинства отрицательного отношения к уроку русского языка. Русский язык оказался на последних ступенях «лесенки уроков» обучающихся данной группы.

Таким образом, результаты методики «Лесенка уроков» свидетельствуют о существенном различии у групп испытуемых в отношении урока русского языка.

5. Методика «Составь расписание на неделю» (А. К. Маркова)

Сравнительные данные внесены в таблицу 20.

Таблица 20

Распределение младших школьников с нормативным развитием и с ТНР в соответствии с ведущим учебным мотивом (методика «Составь расписание на неделю»)

Ведущий мотив	Количество испытуемых (в абс.ед.)		Количество испытуемых (в %)	
	Н	ТНР	Н	ТНР
учебный	80	36	83	25
игровой	16	110	17	75

где Н – младшие школьники с нормативным развитием, ТНР – младшие школьники с ТНР

На рисунке 20 представлены графические данные таблицы.

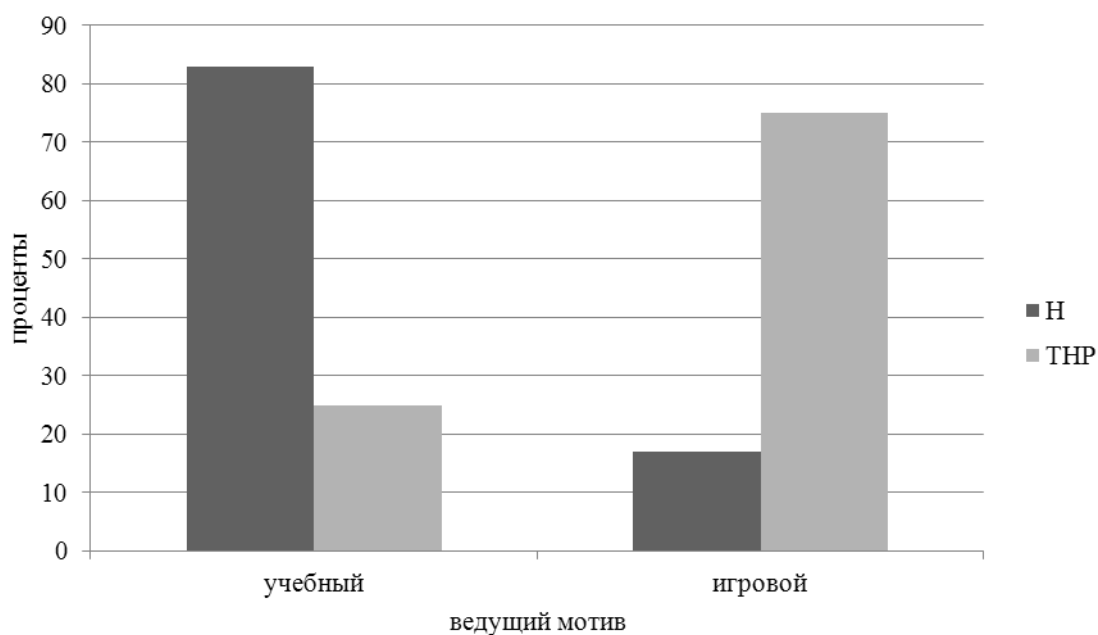


Рис. 20. Распределение младших школьников с нормативным развитием и с ТНР в соответствии с ведущим учебным мотивом (методика «Составь расписание на неделю») (в %)

На рисунке прослеживается наличие различий в структуре мотивации групп испытуемых: для большинства школьников с нормативным развитием ведущим является учебный мотив, для младших школьников с ТНР – игровой.

Также отмечено, что школьники первой группы активно включали в расписание урок русского языка, что свидетельствует о положительном к нему отношении. Большая часть испытуемых с ТНР предпочли расписание уроков без русского языка, что подтверждает негативное к нему отношение. Это доказывает низкий уровень мотивации к обучению русскому языку детей данной категории.

6. Беседа с ребенком об уроке русского языка

Данные, полученные при сравнении результатов ответов испытуемых на вопросы беседы, были оформлены в таблицу 21.

**Распределение младших школьников с нормативным развитием и с ТНР
в соответствии с результатами беседы (в абс. ед. и %)**

Результат	Количество испытуемых (в абс.ед.)		Количество испытуемых (в %)	
	Н	ТНР	Н	ТНР
Положительное отношение	82	41	85	28
Отрицательное отношение	14	105	15	72

На рисунке 21 графически представлено распределение младших школьников с нормативным развитием и с ТНР в соответствии с результатами беседы (в %).

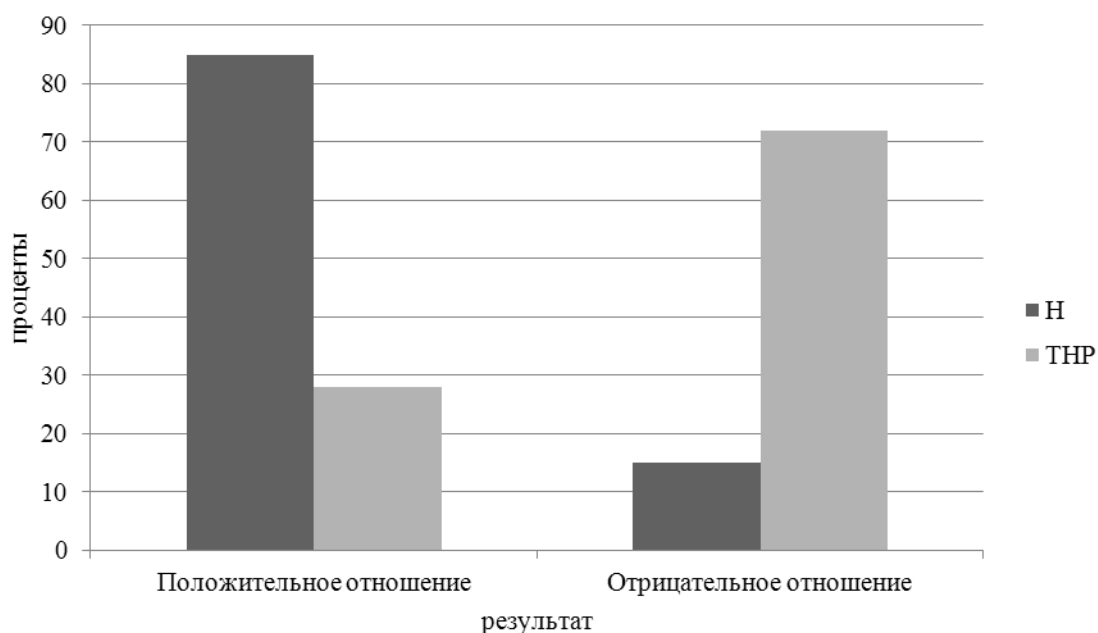


Рис. 21. Распределение младших школьников с нормативным развитием и с ТНР в соответствии с результатами беседы (в %)

На рисунке отчетливо прослеживается тенденция к положительному отношению обучающихся с нормативным развитием к уроку русского языка, т.к. большинство из данных ими ответов – положительные. Этот факт указывает на положительное отношение группы к уроку, сформированной мотивации к обучению русскому языку.

Графическое изображение данных таблицы подтверждает преобладание негативных ответов на вопросы беседы, заданные группе испытуемых с ТНР. Это свидетельствует об отрицательном отношении обучающихся с речевыми нарушениями к уроку, низкой мотивации к обучению русскому языку.

Таким образом, итоги исследования позволяют нам сформулировать следующие выводы:

- у группы испытуемых с нормативным развитием показатели сформированности мотивации к обучению русскому языку значительно выше (85 %), чем у школьников с ТНР (28 %) (по данным наблюдения педагогов);
- у школьников группы с нормативным развитием (у 71 % высокий уровень мотивации) значимо выше показатели сформированности уровней школьной мотивации в сравнении с испытуемыми группы обучающихся с ТНР (у 28 % высокий уровень школьной мотивации);
- у большинства обучающихся с нормативным развитием сформирована учебная мотивация: в рисунках на тему «Что мне нравится в школе?» ситуации учебного характера изобразили 97 % школьников, в отличие от 41 % испытуемых с ТНР;
- преобладание положительного отношения к уроку русского языка у испытуемых с нормативным развитием (77 %) в сравнении со школьниками с ТНР (11 %);
- достоверные различия между группами испытуемых в соотношении игрового и учебного мотивов: для обучающихся с нормативным развитием характерно преобладание учебного мотива (83 %), для испытуемых с ТНР – игрового мотива (75 %);
- для школьников с нормативным развитием характерно положительное отношение к уроку русского языка (85 %), у большинства испытуемых с ТНР преобладает негативное отношение (72 %).

Таким образом, анализ полученных эмпирических данных эксперимента дает основание предполагать, что младшие школьники с ТНР в сравнение с испытуемыми с нормативным развитием имеют низкие показатели сформированности мотивации к обучению русскому языку. Полученные результаты подчеркивают необходимость проведения специально организованной психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях реализации федеральных стандартов.

ГЛАВА 3. МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

3.1. Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях реализации федеральных стандартов

Формирующий эксперимент проводился в период с сентября 2016 по май 2017 гг. на базе ГБОУ СО, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы, «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Речевой центр» (г. Екатеринбург) (Речевой центр). Контингент испытуемых был представлен младшими школьниками с заключением психолого-медико-педагогической комиссии «обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи», обучающихся в 1а, 1б, 1в, 1г классах.

В связи с введением с 01 сентября 2016 г. ФГОС НОО ОВЗ, а также с тем, что Речевой Центр является федеральной стажировочной площадкой, действующей в рамках реализации мероприятия «Распространение на всей территории Российской Федерации современных моделей успешной социализации детей» Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы (направление: «Распространение современных организационно-правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и расстройством аутистического

спектра (РАС), в том числе по вопросам экспериментального перехода на федеральные государственные образовательные стандарты образования детей с ограниченными возможностями здоровья»), испытуемые обучались по АООП НОО обучающихся с ТНР (на основе ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ).

По результатам констатирующего эксперимента все обучающиеся были разделены на 2 группы: контрольную и экспериментальную. В контрольную группу вошли обучающиеся 1а, 1б классов (всего 28 обучающихся). Экспериментальную группу составили обучающиеся 1в, 1г классов (всего 27 обучающихся) (Приложение 3).

Работа в экспериментальных классах строилась с учетом психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов.

Идейно-целевые ориентиры предложенной модели отражают социокультурные представления о школьниках с ТНР, их образовании и особенностях формирования мотивационной сферы.

Разработанная нами модель психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи содержит разработанную с учетом требований федеральных стандартов (ФГОС НОО и ФГОС НОО ОВЗ) и содержит взаимосвязанные компоненты:

- методологический компонент, который представлен методологическими подходами: системно-деятельностным, компетентностным;
- теоретический компонент, который определяется совокупностью педагогических теорий (о структуре мотивации и ее значении для деятельности, о структуре и проявлениях нарушений в речевом развитии младших школьников, об особенностях мотивационной сферы у детей с ТНР) и соответствующих им принципов (принципы государственной политики Российской Федерации в области образования, принцип учета индивидуальных

образовательных и типологических особенностей детей, принцип включения детей в образовательный процесс в качестве активных субъектов, принцип учета вариативности при организации образовательной предметно-развивающей среды, принцип сочетания различных форм организации детей в рамках организованной образовательной деятельности, принцип развивающей направленности образовательного процесса, принцип коррекционной направленности образовательного процесса, принцип направленности на формирование деятельности, принцип переноса знаний, умений, навыков и отношений, сформированных в условиях учебной ситуации, в деятельность в жизненной ситуации, принцип сознательности и активности обучения);

- технологический компонент, который направлен на разработку, апробацию, внедрение и верификацию модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов и ее организационно-методического обеспечения (1 направление – требования федеральных стандартов, 2 направление – содержание учебного материала, 3 направление – организация учебной деятельности, 4 направление – формы организации учебной деятельности, 5 направление – социально-психологический климат);

- методический компонент, содержащий технологии (личностно-ориентированные, развивающие, игровые и др.), активные методы обучения, средства (дидактические игры, творческие задания, нейропсихологические упражнения и др.), формы (уроки русского языка, коррекционные курсы, логопедическая работа) формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР;

- организационный компонент, определяющий кадровое обеспечение реализации модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в

условиях реализации федеральных стандартов (учитель, учитель-логопед, педагог-психолог);

- оценочный компонент, разработанный на основе программы диагностического обследования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР, представляющий диагностический и контрольно-диагностический блоки модели.

При проектировании модели нами учитывались современные нормативно-правовые условия реализации образования обучающихся с ТНР:

1) *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»* (2012) [136], регламентирующий возможность организации образования школьников с ТНР в различных формах (инклюзивное образование, отдельные классы, группы или отдельные организации). Общее образование обучающихся с ТНР осуществляется в организациях по адаптированным основным общеобразовательным программам (АООП) в специально созданных условиях

2) *ФГОС НОО* (2009) [134], представляющий собой сумму обязательных при реализации основной образовательной программы НОО требований: к результатам ее освоения, к ее структуре, к условиям реализации. В стандарте также установлены требования к результатам освоения программы НОО обучающимися: *личностным, предметным, метапредметным* [31, 51].

3) *ФГОС НОО ОВЗ* (2014) [135] (вступил в силу с 01 сентября 2016 года), содержащий особые требования к структуре, результатам и условиям обучения детей с ОВЗ.

Образование обучающихся с ТНР представлено вариантами 5.1., 5.2. *ФГОС НОО ОВЗ*. Итоговые достижения школьника с ТНР, получающего образование по варианту 5.1. полностью соответствует образованию обучающихся с нормативным развитием. Срок обучения по АООП НОО 5.1. – 4 года [109]. Вариант 5.2 отличается только тем, что школьник с речевыми

нарушениями с ТНР осваивает АООП в более пролонгированные календарные сроки (5 лет). Оценкой освоения АООП НОО осуществляется анализом достижений предметных, метапредметных результатов, а также результатов освоения программы коррекционной работы. Нами выделены результаты, которые, на наш взгляд, невозможно достигнуть без сформированной мотивации у обучающихся.

Личностные результаты освоения АООП НОО: принятие и освоение социальной роли школьника, развитие мотивов учебной деятельности, формирование личностного смысла учения, развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат.

Метапредметные результаты освоения АООП НОО: овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления; освоение способов решения проблем творческого и поискового характера; формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата; формирование умения понимать причины успеха (неуспеха) учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха; освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии; определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих.

На наш взгляд, только при условии сформированной мотивации обучающиеся могут добиться вышеперечисленных личностных и метапредметных результатов, что доказывает актуальность проведения

психолого-педагогической работы по формированию мотивации, в том числе мотивации к обучению русскому языку.

При проектировании работы мы опирались на *научно-методологические подходы*:

Системно-деятельностный подход в образовании (А. Г. Асмолов, П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, В. Д. Шадриков, Г. П. Щедровицкий и др.) предполагает создание условий для самостоятельного успешного усвоения школьниками новых знаний, умений, навыков, компетенций, видов и способов деятельности. В рамках системно-деятельностного подхода педагогу необходимо представлять учебный материал через развернутую последовательную систему учебных задач, моделирование изучаемых процессов, использование разнообразных источников информации. Согласно данному подходу, организация учебного сотрудничества может быть различных уровней (школьник – педагог, школьник – школьник, школьник – группа) [11, 12, 83, 99].

Компетентностный подход в образовании (К. А. Абульханова, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Е. В. Коблянская, Л. А. Петровская, Н. А. Рототаева, Г. И. Сивкова, М. А. Холодная, Н. В. Яковлева и др.). Компетентностный подход в образовании предполагает получение школьниками целостного опыта решения жизненных проблем, освоение умений, которые позволят им эффективно действовать в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни [48, 113].

При разработке модели нами учитывались следующие *принципы*:

Принципы государственной политики Российской Федерации в области образования (гуманистический характер образования, единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, светский характер образования, общедоступность образования, адаптация системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки с ТНР и др.).

Принцип учета индивидуальных образовательных и типологических особенностей детей. Учет индивидуальных образовательных потребностей каждого обучающегося, особенностей психического и физического развития – создание условий для самореализации ребенка в рамках образовательного процесса.

Принцип включения детей в образовательный процесс в качестве активных субъектов. Самостоятельная активность школьников при освоении содержания образовательной программы является одним из важнейших факторов их успешности в обучении. Реализация этого принципа позволяет сформировать у обучающихся высокий уровень мотивации к образовательной деятельности, самореализации, установлению коммуникативных социальных контактов.

Принцип учета вариативности при организации образовательной предметно-развивающей среды. Образование обучающихся с ТНР предполагает наличие вариативной развивающей предметно-пространственной среды, то есть необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы для осуществления образовательного процесса и способности педагога к использованию разнообразных методов и средств работы, в том числе коррекционных.

Принцип сочетания различных форм организации детей в рамках организованной образовательной деятельности. При реализации содержания образовательной программы используются групповые и индивидуальные формы организованной образовательной деятельности детей, в рамках которых усвоение необходимых умений и навыков осуществляется с опорой на различные виды деятельности детей младшего школьного возраста.

Принцип развивающей направленности образовательного процесса (принцип учета зоны актуального и ближайшего развития (Л. С. Выготский))

[32]. Учет уровня актуального развития мотивации у детей с ТНР. В ходе проектирования и реализации модели психолого-педагогической работы обучение младших школьников было ориентировано на «зону ближайшего развития», на формирование личностных, метапредметных, предметных результатов освоения АООП НОО с учетом их особых образовательных потребностей.

Принцип коррекционной направленности образовательного процесса заключается в коррекции недостатков психического и физического развития и содействии возможно большему приближению развития обучающихся с ТНР к уровню развития школьников с нормативным развитием.

Принцип направленности на формирование деятельности предполагает овладения обучающимися с ТНР всеми видами доступной им деятельности, способами и приемами познавательной и учебной деятельности, коммуникативной деятельности и нормативным поведением.

Принцип сознательности и активности обучения (Г. М. Дульнев). Образовательный процесс обеспечивает полное понимание учебного материала школьниками, их сознательное отношение к учению, умение активно использовать полученные знания и навыки в практической деятельности [41].

Цель модели психолого-педагогической работы – формирование мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов.

Задачи:

- актуализация сложившихся ранее мотивационных установок к обучению русскому языку;
- создание условий для появления новых мотивационных установок (новых мотивов, целей) для формирования мотивации к обучению русскому языку;

- коррекция дефектных мотивационных установок по отношению к обучению русскому языку;
- формирование положительного эмоционального отношения к уроку русского языка;
- формирование адекватной самооценки, изменение внутреннего отношения младших школьников с ТНР к уровню своих возможностей, к перспективе их развития;
- созданий психолого-педагогических условий для успешного усвоения программного материала по русскому языку.

На основе данных теоретической и методической литературы, результатов констатирующего эксперимента была разработана модель психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов, которая представлена на рисунке 22.

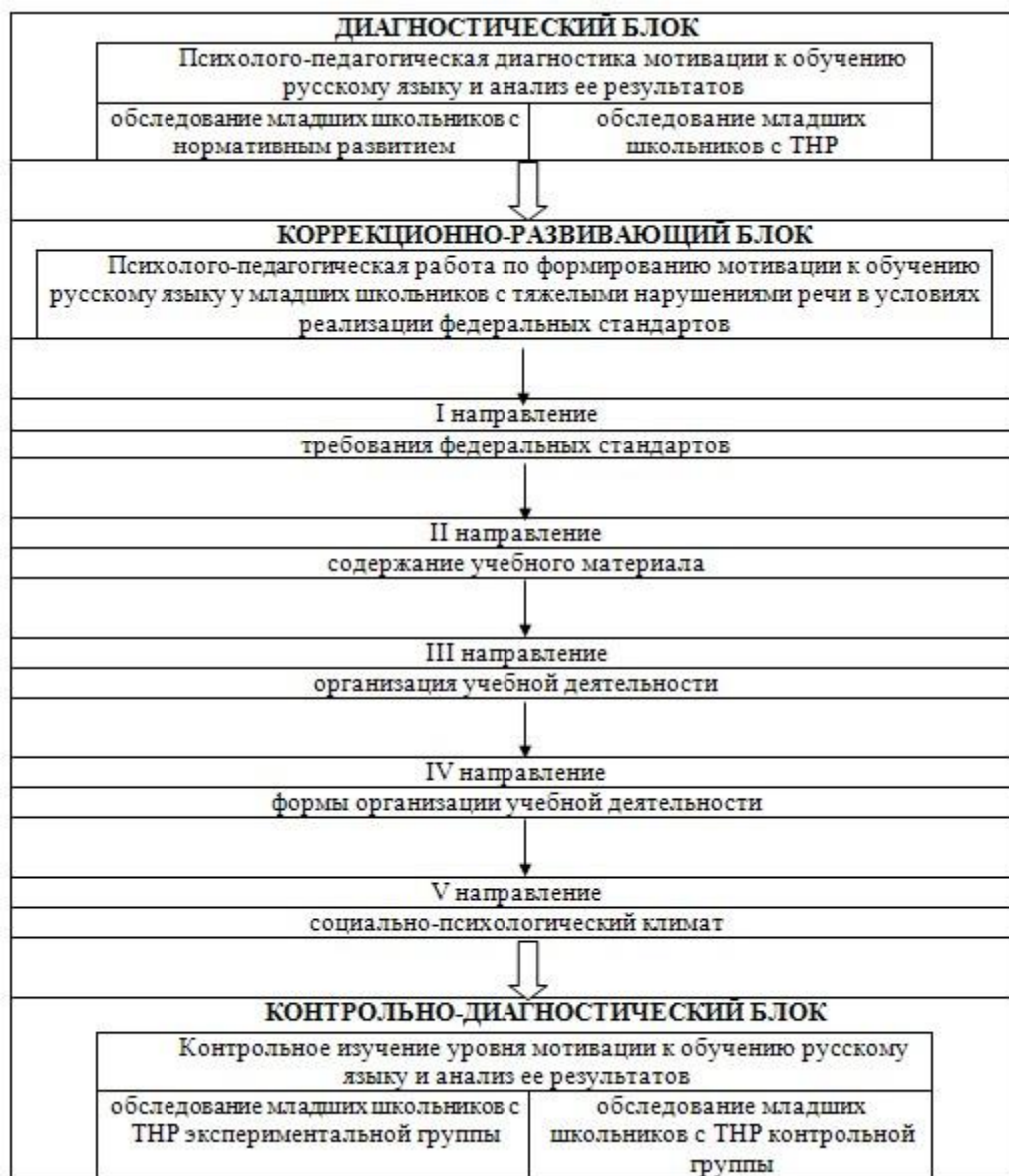


Рис. 22. Модель психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов

Модель включает в себя три основных блока психолого-педагогической работы: диагностический, коррекционно-развивающий (коррекционный, формирующий) и контрольно-диагностический.

Диагностический блок направлен на изучение: поведенческих характеристик школьников в учебной деятельности на основе наблюдения экспертов, мотивации к обучению русскому языку с применением диагностических методик. В рамках диагностического блока было

реализовано эмпирическое исследование, включающее в себя 3 этапа:

1 этап – процедура обследования младших школьников с нормативным развитием;

2 этап – процедура обследования младших школьников с ТНР;

3 этап – сравнительный анализ результатов эмпирического исследования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с нормативным развитием и младших школьников с ТНР.

На 3 этапе диагностического блока предполагалось выявление специфических особенностей мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в отличие от школьников с нормативным развитием. В целях подтверждения наличия существования этих особенностей была проведена математическая (статистическая) обработка экспериментальных данных.

Коррекционно-развивающий блок включает в себя непосредственную психолого-педагогическую работу по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов[114, 119, 123]. Психолого-педагогическая работа реализуется в рамках 5 основных направлений:

1 направление – требования федеральных стандартов.

2 направление – содержание учебного материала.

3 направление – организация учебной деятельности.

4 направление – формы организации учебной деятельности.

5 направление – социально-психологический климат.

Контрольно-диагностический блок направлен на контрольное изучение: поведенческих характеристик школьников в учебной деятельности на основе наблюдения экспертов, мотивации к обучению русскому языку с применением диагностических методик. В рамках данного блока было реализовано эмпирическое исследование, включающее в себя 3 этапа:

1 этап – процедура обследования младших школьников контрольной группы;

2 этап – процедура обследования младших школьников экспериментальной группы;

3 этап – сравнительный анализ результатов эмпирического исследования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников контрольной и экспериментальной групп.

На 3 этапе контрольно-диагностический блока предполагалось выявление положительной динамики в процессе формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников экспериментальной группы в отличие от школьников контрольной группы. В целях подтверждения наличия существования достоверных изменений была проведена математическая (статистическая) обработка экспериментальных данных.

Эффективность формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов определяется: системным характером формирования мотивации к обучению русскому языку, реализацией требований федеральных стандартов к личностным, предметным и метапредметным результатам освоения образовательной программы обучающимися; учетом особых образовательных потребностей школьников с ТНР; комплексным психолого-педагогическим сопровождением реализации модели работы по формированию мотивации к обучению русскому языку.

Верификация модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов осуществляется путем ее внедрения в образовательный процесс и мониторинга сформированности мотивации к обучению русскому языку.

3.2. Модель психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях реализации федеральных стандартов

На основании анализа федеральных стандартов нами выделено пять направлений модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР:

- 1 направление – требования федеральных стандартов,*
- 2 направление – содержание учебного материала,*
- 3 направление – организация учебной деятельности,*
- 4 направление – формы организации учебной деятельности,*
- 5 направление – социально-психологический климат.*

Рассмотрим содержание модели психолого-педагогической работы первого направления – *требования федеральных стандартов*.

Методологической основой ФГОС НОО, ФГОС НОО ОВЗ [134, 135] является системно-деятельностный подход, который базируется на обеспечении соответствия учебной деятельности школьников их возрасту и индивидуальным особенностям. Педагог организует продуктивную самостоятельную работу обучающихся, обогащает жизненный опыт своих воспитанников, оказывает адресную помощь каждому ребенку, помогает преодолевать проблемную ситуацию, овладевать новыми способами познания, формирует познавательный интерес и учебную мотивацию (главное средство достижения планируемых результатов образования).

Стандарты (ФГОС НОО, ФГОС НОО ОВЗ) устанавливают требования к личностным, метапредметным, предметным результатам обучающихся с ОВЗ, освоивших основную образовательную программу НОО. Предметные результаты имеют тесную связь с овладением школьниками содержанием

предметной области, отражают опыт специфической для предметной области деятельности по получению нового знания, достижения обучающихся в усвоении знаний и умений, возможности их применения в практической деятельности и жизни. Предметные результаты обеспечивают школьникам с ОВЗ эффективное освоение АООП НОО, коррекцию и профилактику нарушений развития, способствуют успешному процессу социализации и адаптации. Личностные, метапредметные результаты освоения АООП НОО соответствуют ФГОС НОО [16, 31, 51, 134, 135].

Мы выбрали основные особые образовательные потребности обучающихся с ТНР, указанные в АООП обучающихся с ТНР, которые необходимо учитывать при организации нашей психолого-педагогической работы [109]:

- организация логопедической коррекции;
- соответствие содержания учебного материала образовательным способностям обучающихся с ТНР, степени выраженности их речевого нарушения;
- непрерывность коррекционно-развивающего процесса на уроках и в процессе индивидуальной/подгрупповой логопедической работы;
- создание условий, которые способствуют компенсации состояния высших психических функций, анализаторной, аналитико-синтетической и регуляторной деятельности;
- комплексное педагогическое, психологическое и медицинское сопровождение школьников;
- адаптации содержания учебного материала с учетом речевых нарушений школьников, уровня развития коммуникативных навыков;
- индивидуальный темп освоения материала обучающимися с ТНР;
- постоянный мониторинг образовательных результатов, уровня сформированности социальной компетенции школьников, динамики развития речевых процессов;

- применение специальных (коррекционных) методов, приемов и средств обучения;
- профилактика и коррекция социальной и школьной дезадаптации.

Основные компоненты первого направления схематично представлены на рисунке 23.



Рис. 23. Схема содержательных компонентов первого направления модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР

В рамках данного направления мы предполагаем организацию работы по формированию мотивации к обучению русскому языку в рамках АООП НОО обучающихся с ТНР, в частности:

- 1) на уроках русского языка (предметная область: Филология);
- 2) на коррекционных курсах «Произношение», «Развитие речи»;
- 3) на индивидуальной и (или) подгрупповой логопедической работе.

Рассмотрим более подробно содержание и задачи каждого варианта работы:

- 1) на уроках русского языка (предметная область: Филология)

Обязательные предметные области учебного плана и основные задачи реализации содержания предметных областей соответствуют ФГОС НОО, при этом выделяются дополнительные задачи реализации содержания, в том числе – формирование мотивации к обучению русскому языку.

- 2) на коррекционных курсах «Произношение», «Развитие речи»

Данные коррекционные курсы представлены в содержании коррекционно-развивающей области, которая является обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения содержания АООП НОО. Дополнительной задачей реализации курсов является формирование мотивации к обучению русскому языку.

3) на индивидуальной и (или) подгрупповой логопедической работе

В структуру коррекционно-развивающей включается индивидуальная и (или) подгрупповая логопедическая работа, основные задачи которой определяются уровнем речевого развития, характером и механизмом речевого нарушения у школьников с ТНР. Нами определена дополнительная задача, которая заключается в формировании мотивации к обучению русскому языку.

Рассмотрим содержание второго направления психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР – *содержание учебного материала*.

В условиях модернизации образования содержание обучения определяется ФГОС НОО, ФГОС НОО ОВЗ, учебным планом, учебными программами, учебниками и учебными пособиями. Содержание учебного материала выступает для школьников в виде той информации, которую они получают, в первую очередь, от педагога, из учебной литературы, из сети «интернет», учебных телевизионных передач и т.д. Однако информация, поступающая вне потребностей обучающегося, вне его интересов не имеет для него значения, а, следовательно, не побуждает к учебной деятельности.

Ф. Н. Апиш отмечает, что преподаваемый материал приобретает значение для школьников только в том случае, когда отвечает их потребностям, интересам, а также подвергается их эмоциональной (оценочной) и умственной (рациональной) переработке [8]. Из вышесказанного следует, что при отборе содержания учебного материала необходимо учитывать потребности обучающихся в активной деятельности,

упражнении высших психических функций, в новизне, в эмоциональном насыщении информации, в рефлексии, в самооценке и др.

В связи с тем, что учебный материал оказывает влияние на формирование мотивации, считаем необходимым учитывать при отборе содержания учебной информации следующие условия:

- демонстрация логики изучения русского языка, на основе которой построен учебный материал;
- учет возрастных и психологических особенностей и возможностей школьников с ТНР (в том числе особые образовательные потребности), то есть его доступность;
- «перенос» знаний русского языка на другие предметы, в реальную жизнь.

Не каждый преподносимый педагогом учебный материал способствует пробуждению интереса к учению, поэтому он обязательно должен подаваться в интересной, увлекательной форме, вызывать у обучающихся положительные эмоции, должен быть умеренно сложным, активизировать познавательные психические процессы, хорошо проиллюстрированным.

Основные компоненты второго направления схематично представлены на рисунке 24.



Рис. 24. Схема содержательных компонентов второго направления модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР

Работа в условиях второго направления, по нашему мнению, предполагает учет обязательных требований при наполнении содержанием учебного материала:

1) использование *педагогических технологий*: личностно-ориентированных, развивающих, технологий проблемного обучения, игровых, ИКТ, здоровьесберегающих технологий. Краткое содержание, основные средства вышеперечисленных педагогических технологий представлено в Приложении 8.

2) применение *активных методов обучения* на различных этапах урока (Приложение 8). При постоянном использовании активных методов педагог принимает на себя роль консультанта, наставника, старшего партнера. Школьник становится активным участником урока (занятия). Систематическое включение активных методов способствует обеспечению активности и разнообразия мыслительной и практической деятельности обучающихся в процессе освоения учебного материала, уроки становятся более современными, творческими, отвечающими потребностям обучающихся [7].

3) использование в учебном процессе *коррекционно-развивающих приемов*: задания, игры и упражнения на развитие мелкой моторики, внимания, произвольности деятельности, памяти, мышления, специальные нейропсихологические и логопедические упражнения, упражнения для коррекции дисграфии и дислексии, физминутки, оздоровительные упражнения, игры на развитие навыков общения. Применение коррекционно-развивающих приемов на уроке является необходимым условием реализации образовательной программы обучающихся с ТНР. Нами отобраны конкретные коррекционно-развивающие приемы и описаны в Приложении 8.

4) включение в содержание урока (занятия) *занимательных игр и упражнений*: дидактические, сюжетно-ролевые и деловые игры, упражнения для развития письма и письменной речи, игровые, творческие задания. Такие

игры и задания побуждают обучающихся к самостоятельной деятельности по изучению материала, вызывают интерес к изучению русского языка [72, 73]. Список конкретных игр и упражнений, а также решаемые с помощью них задачи указаны в Приложении 8.

5) использование различных *средств наглядности* (своеобразное опредмечивание системы языка), трансформирующиеся по мере необходимости [55]. Виды, назначение, примеры возможных для включения в урок (занятие) средств наглядности представлены в Приложении 8.

6) включение в содержание урока (занятия) специальных *методов стимулирования мотивации*. В Приложении 8 нами отобраны различные методы, которые необходимо использовать на различных этапах урока. Специальные методы стимулирования мотивации направлены на раскрытие практической значимости обучения русскому языку в школе и формирование направленности мотивации школьников на овладение содержанием учебного предмета и соответствующими способами действий [8].

Существует множество различных методов и приемов, с помощью которых можно повысить мотивацию к обучению. Чаще всего они основаны на создании определенного эффекта в обучении, который будет способствовать достижению конечного результата. Эти приемы должны быть для школьников новыми, разнообразными, занимательными, увлекательными, образными, удивительными и интересными.

Методы стимулирования мотивации можно мы условно разделили на несколько групп: эмоциональные, познавательные, волевые, социальные (Приложение 8).

На каждом отдельном этапе урока для формирования и развития мотивации можно использовать следующие группы педагогических приемов.

1. Приемы, актуализирующие потребности, связанные с результатом учебной деятельности:

- Создание интриги, загадочности ситуации, то есть создание условий, вызывающих у школьников произвольный интерес (необычное оформление класса, интересные темы для беседы, ввод игрового момента, приглашение гостей, моделирование какой-либо интересной ситуации и др.);
- Формирование благоприятного отношения к уроку (занятию), появлению положительного настроения, уверенности школьников в успехе за счет примера поведения педагога (эмоциональный подъем, воодушевление, вдохновение при предъявлении материала);
- «Переживание» школьниками прошлого учебного опыта представляет собой установление взаимосвязи между уже «пережитыми» обучающимися положительными эмоциями по поводу достигнутого результата и новым предметом деятельности;
- Указание на общественную и личную значимость изучаемой проблемы в рамках темы.

2. Приемы, направленные на развитие умений преодолевать препятствия в выполнении учебных задач:

- Приемы, направленные на оценку собственных возможностей, требуемых усилий, объективной сложности задания для успешного решения учебных задач;
- Упражнения на формирование умения ставить близких и отдаленные цели для развития у школьников умения подчинять промежуточные цели конечной и удерживать ее на протяжении всей деятельности;
- Формирование у обучающихся умения анализировать возможные трудности (препятствия) до начала выполнения учебных заданий как профилактика ошибок;
- Оказание индивидуальной помощи школьнику при его столкновении с трудностями на этапе начала решения задач;

- Кратковременное переключение обучающегося на интересующую его деятельность в случае резкого снижения его работоспособности, возникновению негативных реакций.

3. Приемы формирования положительного отношения школьников к результату своей деятельности.

- Организация выставки работ обучающихся, которые способствуют удовлетворению у школьников потребности в самоутверждении, положительной оценке, соревновательной потребности;
- Положительная оценка (подкрепление) успехов обучающихся с целью укрепления силы возникшего мотива;
- Раскрытие положительной мотивационной перспективы – то есть указание на ценность и значимость будущих результатов учебной деятельности школьников на последующих уроках (занятиях).

Рассмотрим содержание третьего направления психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР – *организация учебной деятельности*.

Содержание учебного материала усваивается школьниками в процессе учебной деятельности. От структуры организации учебной деятельности зависит результат обучения, его развивающая и воспитывающая роль.

Нами предложены основные компоненты третьего направления психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР, которые схематично представлены на рисунке 25.



Рис. 25. Схема содержательных компонентов третьего направления модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР

На наш взгляд, при организации учебной деятельности необходимо учитывать следующие компоненты:

1) *этапы формирования мотивации* на отдельных этапах урока (занятия).

Традиционно выделяется 3 этапа: возникновение мотивации, подкрепление и усиление возникшей мотивации, мотивация завершения.

На этапе возникновение мотивации происходит фиксация мотивов предыдущих достижений у обучающихся («мы хорошо поработали над предыдущей темой»), мотивов относительной неудовлетворенности («но не усвоили еще одну важную сторону этой темы»). Далее происходит работа по усилению мотивов ориентации на предыдущую деятельность («это вам понадобится в некоторых ситуациях»).

На следующем этапе чередуются различные виды деятельности, предъявление материала различной степени сложности и оценивание (это вызывает положительные эмоции, удовлетворенность и неудовлетворенность результатом решения учебных задач). На этапе подкрепления и усиления возникшей мотивации происходит активизация познавательного интереса школьников через их деятельность по поиску новой информации, работа по организации оценивания и взаимооценивания учебных результатов.

На третьем этапе (мотивации завершения) оценочная деятельность школьников усиливается благодаря дифференцированной оценки педагога.

Эффективнее всего считается демонстрация школьникам их ошибок, «слабых мест» с целью формирования у них реальных представлений о своих возможностях. Это делает их мотивацию более адекватной и действенной. Вышеперечисленные этапы можно назвать «мотивационным циклом», позволяющим педагогу наполнить психологическим содержанием каждый этап урока (занятия).

2) *учет этапов изучения каждого раздела или темы учебной программы.*

А. К. Маркова [85] отмечает, что продуктивное изучение каждого раздела или темы учебной программы состоит из трех основных этапов:

1. Мотивационного (постановка учебной задачи, формулировка ее значимости, проектирование плана работы, установка на подготовку к изучению нового материала).

2. Операционально-познавательного (усвоение содержания урока, овладение необходимыми учебными действиями, операциями, формирование положительных эмоций, достижение учебного результата).

3. Рефлексивно-оценочного (анализ выполненных учебных заданий, сопоставление достигнутого результата с поставленной в начале урока задачей, оценивание работы, подведение итогов, анализ приобретенного опыта, «подкрепление» учебной мотивации).

3) *формирование целеполагания у школьников.*

По нашему мнению, формирование целеполагания у школьников является одним из важнейших условий повышения мотивации к обучению русскому языку. Способность к целеполаганию – один из важнейших волевых компонентов мотивационной составляющей обучающихся. Возможность поставить цели деятельности и подчинить им собственное поведение придает человеку определенную нравственную устойчивость.

Целеполагание в образовании – это процесс установления и формулирования обучающимися и учителем целей и задач на определенных этапах обучения. Для формирования мотивации педагог специально вводит

школьников в ситуацию противоречия между знакомыми и незнакомыми явлениями, для разрешения которых у них не хватает знаний о способах решения данной задачи. В этом случае педагог создает такие условия, которые включают каждого обучающегося в процесс целеполагания.

Деятельность школьника становится мотивированной и целенаправленной в условиях, когда школьник осознает смысл и значимость учебной задачи.

Целеполагание бывает.

- свободным – организуется совместное (педагог-обучающийся) конструирование, определение целей.
- жестким – цели и план действий задается обучающимся самим педагогом.
- интегрированным – цели могут быть заданы педагогом, а план действий и конкретная программа по решению задач проектируется совместно.

Наличие сформированного целеполагания является показателем зрелости учебной мотивации у обучающихся. Нами отобраны наиболее эффективные приемы целеполагания, сформулированы их цели, дано краткое описание в Приложении 9.

4) использование *приемов самоконтроля и взаимоконтроля*

Неотъемлемым компонентом организации учебной деятельности с целью формирования мотивации к обучению русскому языку, на наш взгляд, является введение ситуации самоконтроля и взаимоконтроля на уроках. Самоконтроль заключается в обнаружении совершенных ошибок, а также профилактике их появления. Самоконтроль способствует обеспечению самостоятельной деятельности обучающихся, формированию учебной деятельности.

По формам организации работы школьников проверку можно разделить на фронтальную, индивидуальную и взаимную. При фронтальной проверке проводится коллективный разбор правильности выполнения упражнения (или другого задания) в классе или дома. Индивидуальный

контроль включает в себя все виды самоконтроля, проводимого на различных этапах учебной деятельности.

Взаимоконтроль – форма контроля, проводимая при проверке письменных работ (а также при рецензировании устных ответов и сообщений), когда обучающийся объективно оценивает работу одноклассника, группы школьников. Здесь важно научить обучающихся оценивать работу качественно, с возможностью обоснования своей оценки. Взаимоконтроль способствует углублению знаний и умений школьников в рамках урока русского языка, развитию внимания, ответственного отношения к учебной деятельности, формированию навыка самоконтроля.

Алгоритм взаимопроверки может быть следующим: педагог просит обучающихся обменяться тетрадями и проверить выполненное задание друг у друга, при этом важно не просто исправить ошибки и поставить отметку, но и обосновать свой «вердикт» – объяснить правило и условия его применения. Поэтому предварительной работой коллективная проверка заданий вместе с педагогом. Это приводит к запоминанию обучающимися алгоритма действий по взаимоконтролю, к формированию объективности и справедливости оценивания.

Отобранные нами приемы самоконтроля и взаимоконтроля представлены в Приложении 9.

Рассмотрим содержание четвертого направления психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР – *формы организации учебной деятельности.*

Нами предложены основные компоненты четвертого направления психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР, которые схематично представлены на рисунке 26.



Рис. 26. Схема содержательных компонентов четвертого направления модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР

При организации учебной деятельности необходимо учитывать следующие формы организации учебной деятельности:

1) применение различных форм организации деятельности обучающихся: индивидуальная, групповая, индивидуализированно-групповая, парная, коллективная [129]:

Индивидуальное обучение обучающихся – это полностью самостоятельный вид деятельности без какого-либо контакта школьника с другими одноклассниками. Индивидуальное обучение обучающихся предполагает предъявление единого задания для всех школьников в классе. В случае, когда педагог адаптирует задания для конкретного обучающегося с учетом его способностей и возможностей, то эта форма обучения является индивидуализированной. Индивидуализированную форму работы, предполагающую учет возможностей и способностей каждого ребенка, помогают реализовать специально разработанные карточки для обучающихся, индивидуальные задания и т.п. При варианте, когда в классе на уроке одна часть школьников работает самостоятельно, а другая часть выполняет какие-либо общие задания, такая форма обучения называется индивидуализированно-групповой.

Известно, что групповая форма учебной деятельности эффективно создает предпосылки для развития мотивации, активизирует деятельность слабо мотивированных обучающихся. Включение всех школьников в

активную учебную работу играет большую роль в формировании учебной мотивации. Это связано с тем, что, в группе школьников, которая совместно работает над определенным заданием, даже обучающийся с низким уровнем развития мотивации не может отказаться выполнять свою часть работы, так в обратном случае появляется риск получения моральной критики своих одноклассников, потери авторитета одноклассников (чьим мнением и уважением ребенок особенно дорожит). Кроме того, в рамках работы микроколлектива возникает «здоровая» конкуренция, которая способствует интенсификации учебной работы. Соревнование придает учебной деятельности эмоциональную привлекательность, создает предпосылки для становления мотивации достижения успеха.

Парная работа обучающихся – вид групповой формы обучения, где основное взаимодействие происходит между двумя школьниками. Участники пары учатся, слушая друг друга, при этом возрастает их учебная мотивация, развивается речь, происходит эффективное сотрудничество, что побуждает обучающихся помогать и поддерживать друг друга, повышается чувство ответственности, создается атмосфера комфортного обучения, снимается психологический барьер.

Наиболее эффективной формой организации учебной работы считается коллективная форма, которая представляет собой обучение обучающихся и обучаемых в динамических парах, или парах сменного состава [42, с. 156]. Отличается от фронтальной тем, что обучающиеся рассматриваются как целостный коллектив со своими особенностями взаимодействия. Переход к такому обучению возможен в том случае, если обучающиеся научились работать в постоянных парах и группах [64], поэтому в качестве подготовительной работы на уроках в начальных классах чаще всего выступает сочетание фронтальной и индивидуальной форм работы. Однако не все обучающиеся активно принимают участие во фронтальной работе, так же не все из них могут индивидуально справиться с тем заданием, которое

педагог предлагает для самостоятельной работы. Таким образом, педагог осуществляет работу с помощью дифференцированных заданий, которая позволяет учитывать уровень подготовленности и индивидуальные особенности каждого обучающегося. Таким образом, педагог использует выводит коллективную форму обучения [67, с. 60].

Использование коллективной формы организации на уроках дает возможность продвигаться каждому обучающемуся в индивидуальном темпе, способствуя при этом развитию индивидуальных способностей, умения обучающихся работать вместе, сообща [107]. При такой форме организации учебного процесса повышается мотивация обучения, формируются коллективистские отношения, развивается самостоятельность.

2) использование различных *форм организации урока*, в том числе нетрадиционных.

На наш взгляд, формированию мотивации к обучению русскому языку также способствует применение нестандартных форм организации урока: урок – викторина, урок – поиск, проектный урок, урок взаимообучения, урок – пресс-конференция, интегрированный урок, урок – сказка, урок – игра, урок – поход, урок самостоятельного поиска знаний, урок творчества, урок – соревнование, урок – ролевая игра, урок – аукцион, урок – экскурсия, урок – путешествие и др. Содержание нестандартных форм организации урока представлено в Приложении 9.

Рассмотрим содержание пятого направления психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР – *социально-психологический климат*.

Известно, что благоприятный социально-психологический климат положительно влияет на учебную мотивацию, так как школьникам комфортнее учиться работают там, где царят доверие, дружеская атмосфера, доброжелательная критика.

Несомненно, положительные эмоции школьников имеют самостоятельное мотивирующее значение в процессе обучения. Поэтому благоприятный психологический климат является одним из важнейших компонентов формирования мотивации к обучению русскому языку у обучающихся с ТНР. Положительные эмоции могут быть связаны со школой, с межличностными отношениями школьника с педагогами и одноклассниками, активным участием во внеклассных, социально значимых мероприятиях школы, осознанием своих потенциальных возможностей в обучении, с достижением успехов в учебе и преодолении трудностей, положительными эмоциями от результатов своего ученического труда и т.д. Все эти эмоции образуют атмосферу эмоционального комфорта в процессе обучения, создают благоприятный социально-психологический климат. Именно он необходим для успешного осуществления процесса обучения, развития учебной мотивации, формирования положительного отношения к уроку русского языка.

Для формирования учебной мотивации педагогу необходимо создавать обучающимся такие условия, при которых их учебная деятельность будет удовлетворять их потребности в признании, самостоятельном достижении успеха, в желании являться членом классного коллектива, рассмотрения педагоге в качестве друга, союзника и помощника.

Нами предложены основные компоненты пятого направления психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР, которые схематично представлены на рисунке 27.

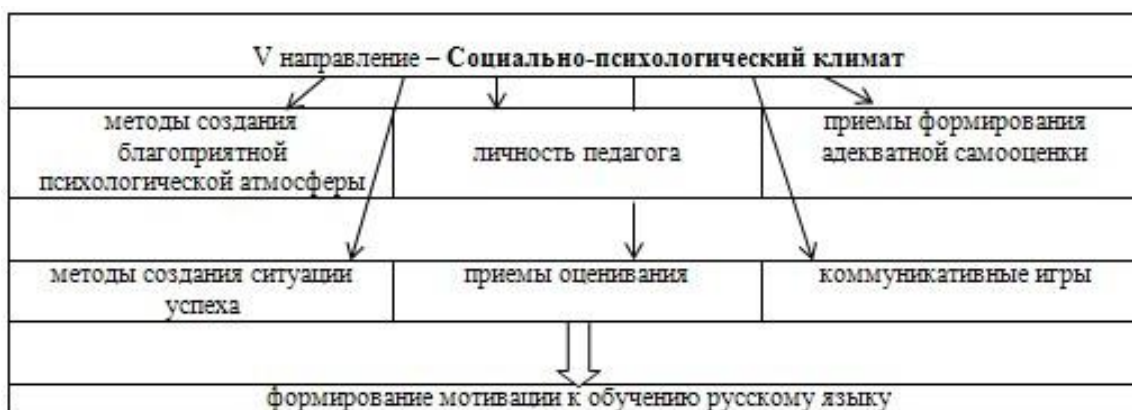


Рис. 27. Схема содержательных компонентов пятого направления модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР

Нами выделены условия, которые необходимо учитывать при создании благоприятного социально-психологического климата:

1) использование *методов создания благоприятной психологической атмосферы* представлены в Приложении 9.

2) *учет личности педагога*: сформированные личностные качества, стиль его педагогической деятельности, установки и действия.

Среди основных личностных качеств, необходимых педагогу для эффективной работы по формированию мотивации к обучению русскому языку можно выделить: гибкость, способность к эмпатии, эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность и др.

На формирование мотивации обучению русскому языку оказывает влияние стиль педагогической деятельности учителя (педагога). Так, к примеру, авторитарный стиль формирует «внешнюю» мотивацию учению, демократический стиль способствует развитию «внутренней» мотивации, либеральный стиль формирует мотив «надежды на успех». Этот факт указывает на необходимость формирования гибкой позиции педагога, которая бы гармонично совмещала все достоинства каждого стиля педагогической деятельности. К положительно действующим на

формирование мотивации у школьников с ТНР установкам и действиям педагога можно отнести:

- совместную с обучающимися работу по осмыслению и принятию цели предстоящей деятельности и постановке учебных задач;
- учет возрастных особенностей школьников;
- выбор методов, средств, технологий, приемов, действий и форм работы в соответствии с возможностями обучающихся;
- создание атмосферы взаимопонимания и сотрудничества на уроке;
- эмоциональная речь педагога;
- доброжелательный стиль общения педагога с обучающимися;
- применение поощрения и порицания;
- вера педагога в возможности школьников;
- формирование адекватной самооценки обучающихся;
- стимулирование школьников к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий без боязни ошибиться.

3) использование *приемов формирования адекватной самооценки* обучающихся. Наиболее эффективные приемы, а также их цель нами выделены в Приложении 9.

4) включение *методов создания ситуации успеха* (в Приложении 9).

Технологические операции создания ситуаций успеха:

- создание эмоциональной комфортности на уроке, снятие страха («люди учатся на своих ошибках, и находят способы решений»).
- авансирование успешного результата («у вас обязательно получится»).
- скрытое инструктирование школьников в способах деятельности («возможно, лучше всего начать с...», «выполняя работу, не забудьте о...»)
- внесение мотива деятельности (практическая значимость) («без твоей помощи твоим товарищам не справиться...»).

- обозначение персональной важности усилий школьников («только ты и мог бы помочь», «только тебе, я могу довериться...», «ни к кому, кроме тебя, я не могу обратиться с этой просьбой...»).
- мобилизация активности (педагогическое внушение) («так хочется поскорее увидеть...»).
- высокая оценка деталей («тебе особенно удалось...», «больше всего мне в твоей работе понравилось...»).

5) использование специальных *приемов оценивания*.

Многие исследователи отмечают высокую роль оценки результатов учебной деятельности в формировании учебной мотивации, положительного отношения к учебным предметам. На наш взгляд, для формирования положительной устойчивой мотивации к обучению русскому языку педагогам следует придерживаться следующих правил:

- *качественный анализ учебной деятельности* школьников (а не количественный), способствующий формированию у обучающихся адекватной самооценки работы, ее рефлексии.
- отказ от выставления в текущем учете неудовлетворительные отметки, особенно на начальном этапе обучения. Вместо этого можно указывать на имеющиеся трудности («пробелы») в работе обучающихся.
- отметка сдвигов в освоении учебного материала, сравнение успехов школьника с его прежними результатами (а не с успехами его одноклассников), выявление причин имеющихся недостатков в освоении программного материала. Нами отобраны и представлены в Приложении основные приемы оценивания работы обучающихся.

6) использование *коммуникативных игр* для создания благоприятной психологической атмосферы в коллективе. Игры способствуют развитию коммуникативных навыков, навыков сотрудничества и эффективного взаимодействия с одноклассниками в разнообразных ситуациях, развитию сплоченности коллектива. В приложении представлен список

коммуникативных игр, которые можно использовать при реализации образовательного процесса.

Таким образом, можно сделать вывод, что методы средства формирования и развития мотивации обучения русскому языку очень разнообразны. Для того, чтобы получить наиболее полный эффект, необходимо применять их совместно, придерживаясь всех пяти представленных направлений модели психолого-педагогической работы.

3.3. Контрольное исследование и сопоставление результатов апробации модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях реализации федеральных стандартов, полученных в экспериментальных и контрольных группах

Психолого-педагогическая работа по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи проводилась с экспериментальной группой обучающихся. В ее состав вошли обучающиеся 1в, 1г классов (27 школьников) Речевого центра (Приложение 3).

Педагогам экспериментальной группы (учителя, учителя-логопеды) была предложена реализация вышеописанной психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку, а также оказана методическая и консультационная помощь по вопросам ее внедрения в течение всего периода. Таким образом, работа в экспериментальных классах строилась с учетом представленной психолого-педагогической работы.

Контрольную группу составили обучающиеся 1а, 1б классов (28 школьников) Речевого центра. В контрольных классах уроки, коррекционные занятия проводились традиционно, согласно внутреннему распорядку образовательной организации, поурочным планам педагогов.

Для определения результатов экспериментального обучения был проведен контрольный эксперимент, в котором организация и методики исследования были аналогичны тем, что предлагались в рамках констатирующего этапа эксперимента.

Анализ результатов контрольного исследования позволил представить развернутую картину динамики формирования мотивации к обучению русскому языку.

1. Наблюдение педагога (экспертная оценка)

Сравнительные данные результатов наблюдения (Приложение 10) оформлены в таблицу 22.

Таблица 22

Распределение младших школьников с ТНР экспериментальной и контрольной групп в соответствии с результатами анализа бланков наблюдения педагогов

Результат	Количество испытуемых (в абс.ед.)		Количество испытуемых (в %)	
	ЭКСП	КОНТ	ЭКСП	КОНТ
Сформированная мотивация	14	7	51	25
Несформированная мотивация	13	21	49	75

где ЭКСП – экспериментальная группа, КОНТ – контрольная группа

Результаты представлены на рисунке 28.

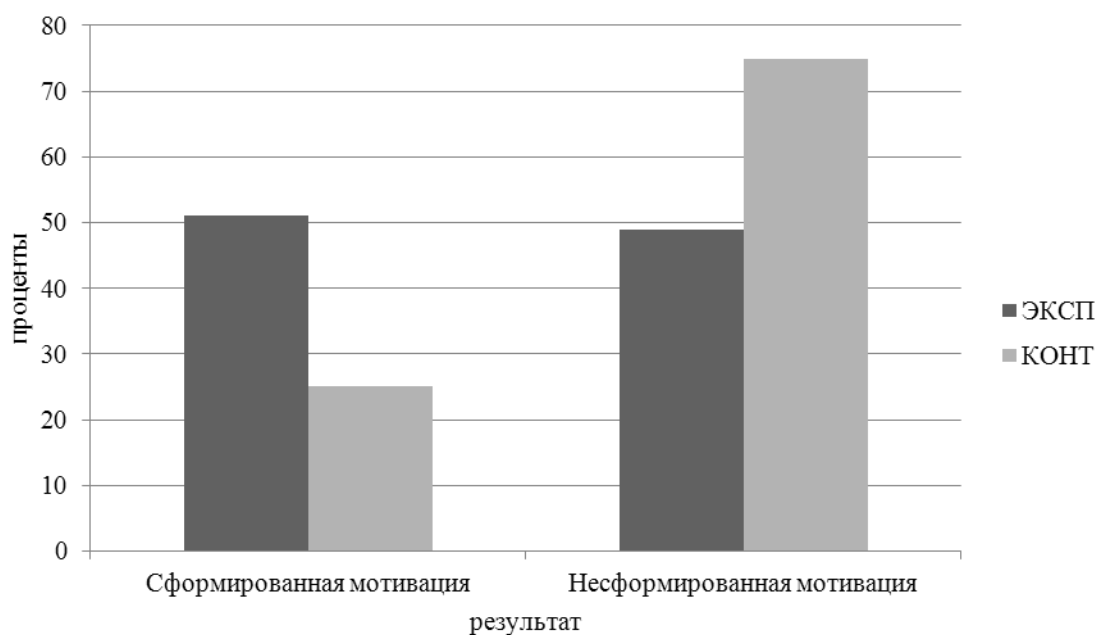


Рис. 28. Распределение младших школьников с ТНР экспериментальной и контрольной групп в соответствии с результатами анализа бланков наблюдения педагогов (в %)

Очевидно, что результаты наблюдения педагога за испытуемыми экспериментальной группы значительно превосходят результаты наблюдения за школьниками с ТНР контрольной группы. У половины обучающихся (51 %), с которыми проводилась психолого-педагогическая работа, сформированная мотивация, положительные показатели поведения на уроке русского языка: эта группа школьников стремится к посещению урока и успешному выполнению различных письменных заданий, обучающиеся активны на уроке, с интересом изучают русский язык. Подобное поведение на уроке наблюдается лишь у 25 % испытуемых контрольной группы. Это говорит о том, что для большинства школьников с ТНР урок русского языка является трудным, неинтересным, скучным и бесполезным. Проведенное обследование доказывает необходимость проведения специальной психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку, а также подтверждает ее эффективность.

Анализируя данные проведенного педагогами наблюдения, мы можем предположить, что 49 % испытуемых экспериментальной группы, показатели поведения которых относятся к результату «несформированная мотивация», имеют значительные трудности в усвоении программного материала по русскому языку, а также сопутствующие поведенческие и эмоциональные расстройства, чем и объясняется сложившаяся «картина» результатов экспериментального наблюдения.

2. Анкета для оценки уровня школьной мотивации (Н. Г. Лусканова)

Полученные при сравнительном анализе результаты методики (Приложение 10) представлены в таблице 23.

Таблица 23

Распределение младших школьников с ТНР экспериментальной и контрольной групп в соответствии с уровнями школьной мотивации (методика «Анкета для оценки уровня школьной мотивации»)

Уровни школьной мотивации	Количество испытуемых (в абс.ед.)		Количество испытуемых (в %)	
	ЭКСП	КОНТ	ЭКСП	КОНТ
I – первый	5	0	19	0
II – второй	8	6	30	21
III – третий	6	6	22	21
IV – четвертый	6	11	22	40
V – пятый	2	5	7	18

где ЭКСП – экспериментальная группа, КОНТ – контрольная группа

Данные таблицы графически представлены на рисунке 29.

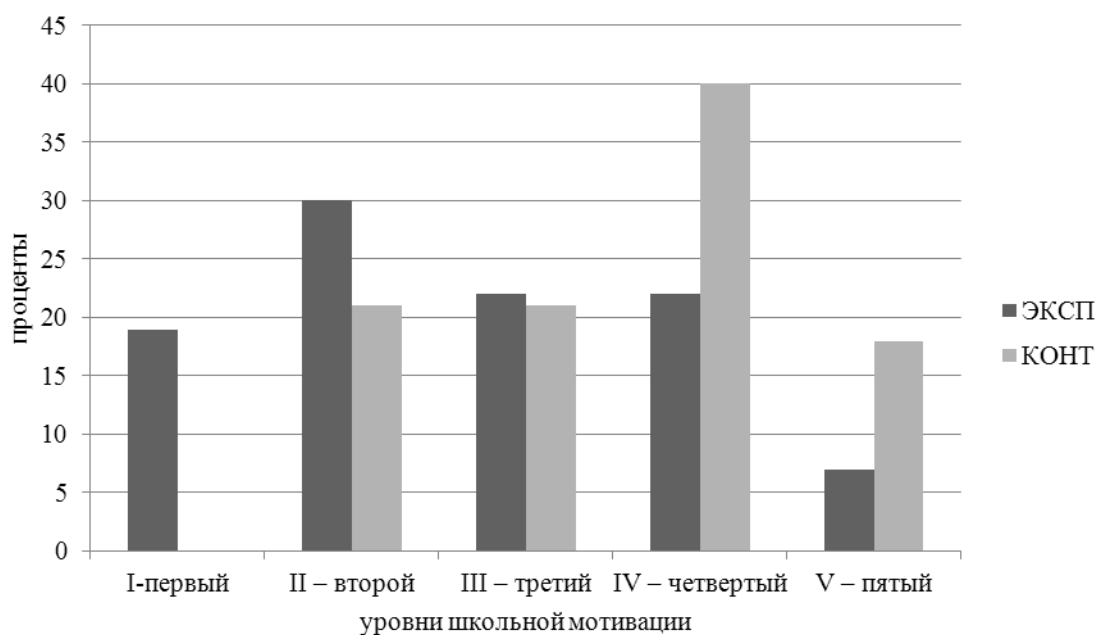


Рис. 29. Распределение младших школьников с ТНР экспериментальной и контрольной групп в соответствии с уровнями школьной мотивации (методика «Анкета для оценки уровня школьной мотивации») (в %)

Рисунок демонстрирует явные различия в уровнях школьной мотивации, характерных для экспериментальной и контрольной групп младших школьников с ТНР. Испытуемые, задействованные в психолого-педагогической работе, продемонстрировали достаточно высокие результаты сформированности школьной мотивации. Так, например, половина обучающихся (49 %) имеет высокие показатели мотивации, что свидетельствует о преобладании учебно-познавательных мотивов в структуре мотивации. Кроме этого, 22 % обучающихся экспериментальной группы также продемонстрировали положительное отношение к школе, желание посещать уроки, однако ведущими для них являются другие мотивы – социальные, атрибутивные, оценочные и т.д. Эти результаты являются доказательством эффективности проведенной психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку.

Результаты обследования школьников контрольной группы позволяют констатировать низкие показатели сформированности школьной мотивации.

Для большинства испытуемых данной группы характерными уровнями стали 4-й и 5-й (58 %), что говорит о преобладании в мотивационной сфере внешних мотивов учения, малой привлекательности учебного процесса. Среди этой группы школьников у 18 % обучающихся можно предположить наличие признаков школьной дезадаптации.

Проведенное сравнение результатов с помощью критерия Манна-Уитни показало, что у испытуемых экспериментальной группы показатели сформированности уровней школьной мотивации значимо выше, чем у группы обучающихся контрольной группы ($U=224$ при $p=0,05$). Это доказывает достоверность имеющихся различий, а также наличие положительных результатов проведенной психолого-педагогической работы.

3. Проективный рисунок «Что мне нравится в школе?» (Н. Г. Лусканова)

Обобщенные систематизированные данные (Приложение 10) представлены в таблице 24.

Таблица 24

Распределение младших школьников с ТНР экспериментальной и контрольной групп в соответствии с результатами анализа и оценки рисунка (проективный рисунок «Что мне нравится в школе?»)

Результат анализа и оценки рисунка	Баллы за рисунок	Количество испытуемых (в абс.ед.)		Количество испытуемых (в %)	
		ЭКСП	КОНТ	ЭКСП	КОНТ
высокая школьная мотивация, познавательные мотивы	30	10	5	37	18
положительное отношение к школе по внешней мотивации	20	9	7	34	25
положительное отношение к школе, игровая мотивация	10	2	0	7	0
мотивационная незрелость, игровые мотивы	0	6	13	22	46
детский негативизм, трудности приспособления к школьным требованиям	0	0	3	0	11

где эксп – экспериментальная группа, конт – контрольная группа

Данные таблицы графически представлены на рисунке 30.

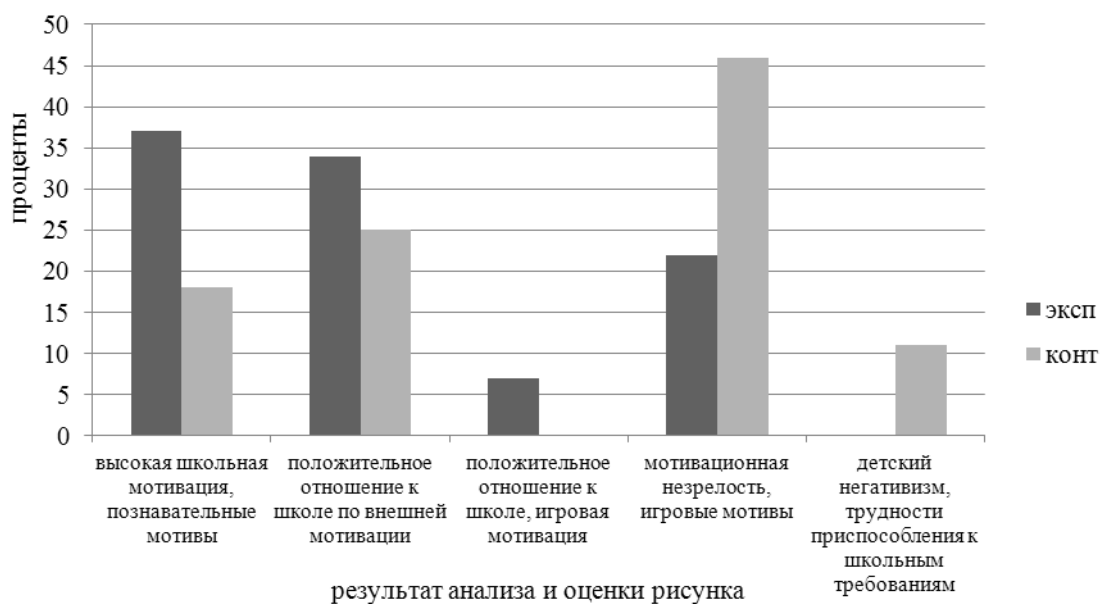


Рис. 30. Распределение младших школьников с ТНР экспериментальной и контрольной групп в соответствии с результатами анализа и оценки рисунка (проективный рисунок «Что мне нравится в школе?») (в %)

На рисунке продемонстрировано преобладание у большинства младших школьников с ТНР экспериментальной группы (71 %) рисунков, сюжеты которых оцениваются положительно – испытуемые рисовали уроки, учебные ситуации, школьные атрибуты, учителя. Это говорит о сформированных учебных, социальных мотивов у данной группы испытуемых, а также об их положительном отношении к школе.

Обучающиеся с ТНР контрольной группы в основном использовали сюжеты внеучебного характера: игры в телефон, дом, прогулка, спальня, увлечения и т.п., что указывает на недостаточную сформированность школьной мотивации, преобладание игровых мотивов над учебно-познавательными, отсутствие интереса к учебной деятельности.

Результаты, полученные по результатам методики «Что мне нравится в школе?» (с помощью критерия Манна-Уитни, свидетельствуют о наличии существенных различий в развитии школьной мотивации у обучающихся экспериментальной и контрольной групп. У школьников экспериментальной

группы показатели сформированности уровней школьной мотивации значимо выше, чем у группы обучающихся контрольной группы ($U=245,5$ при $p=0,05$). Этот факт дает основание признать различия достоверными, а также высоко оценить эффективность проделанной психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку.

4. Методика «Лесенка уроков» (М. В Матюхина) (в ред. Н. В. Елфимовой)

Сравнительные данные (Приложение 10) оформлены в таблицах 25, 26.

Таблица 25

Распределение количества выборов урока русского языка младшими школьниками с ТНР экспериментальной и контрольной групп на ступени «лесенки уроков» (методика «Лесенка уроков»)

Место урока русского языка на лесенке	Количество выборов (в абс.ед.)		Количество выборов (в %)	
	ЭКСП	КОНТ	ЭКСП	КОНТ
1 ступень	0	0	0	0
2 ступень	3	0	11	0
3 ступень	8	0	30	0
4 ступень	9	4	33	14
5 ступень	1	2	4	7
6 ступень	1	6	4	21
7 ступень	2	6	7	21
8 ступень	3	10	11	37

где ЭКСП – экспериментальная группа, КОНТ – контрольная группа

Ниже представлены данные таблицы в графическом варианте.

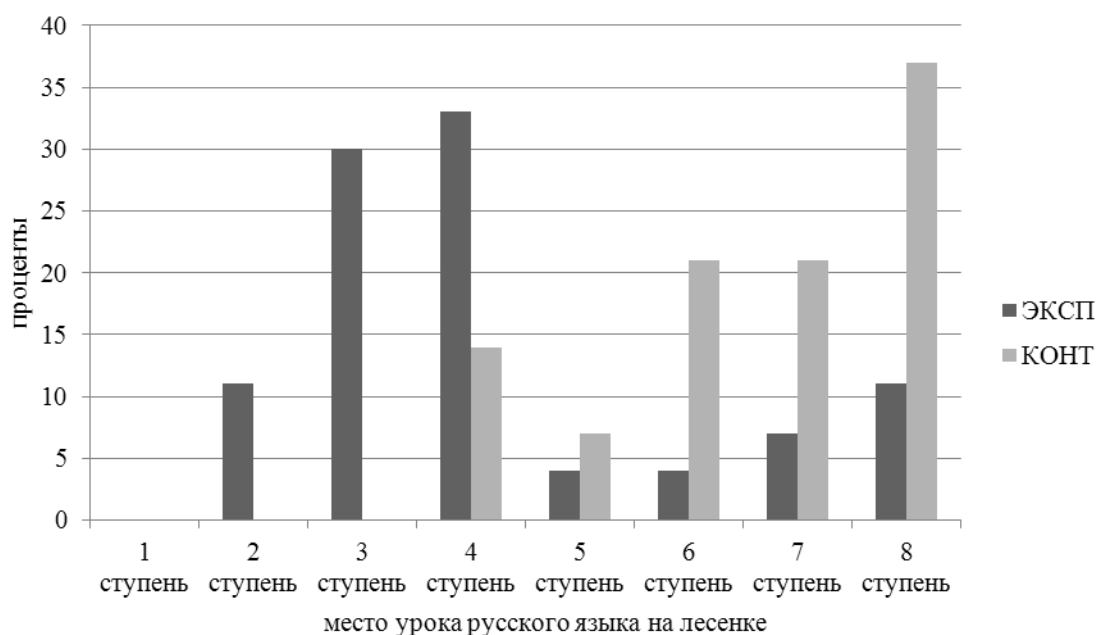


Рис. 31. Распределение количества выборов урока русского языка младшими школьниками с ТНР экспериментальной и контрольной групп на ступени «лесенки уроков» (методика «Лесенка уроков») (в %)

Распределение младших школьников с ТНР экспериментальной и контрольной групп в соответствии с отношением к уроку русского языка представлено в таблице 26.

Таблица 26

Распределение младших школьников с ТНР экспериментальной и контрольной групп в соответствии с отношением к уроку русского языка (методика «Лесенка уроков»)

Отношение к уроку русского языка	Степени лесенки	Количество испытуемых (в абс.ед.)		Количество испытуемых (в %)	
		ЭКСП	КОНТ	ЭКСП	КОНТ
положительное	1-4	20	4	74	14
отрицательное	5-8	7	24	26	86

где ЭКСП – экспериментальная группа, КОНТ – контрольная группа

Данные таблицы содержатся в рисунке 32.

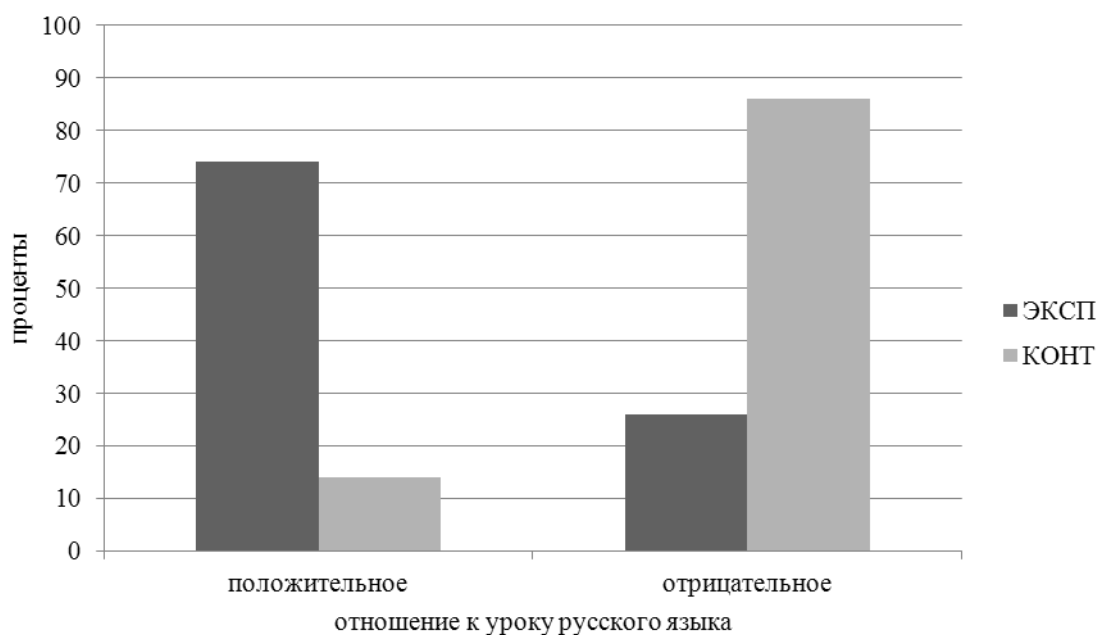


Рис. 32. Распределение младших школьников с ТНР экспериментальной и контрольной групп в соответствии с отношением к уроку русского языка (методика «Лесенка уроков») (в %)

На рисунке продемонстрировано различие в отношении к уроку русского языка обучающихся с ТНР экспериментальной и контрольной групп. Школьники, с которыми была проведена психолого-педагогическая работа по формированию мотивации к обучению русскому языку, высоко оценили роль русского языка, поставив его на первые 4 ступеньки своей «лесенки уроков» (у большинства испытуемых (66 %) урок русского языка на 3 и 4 ступенях).

Обучающиеся, вошедшие в состав контрольной группы, проявили отрицательное отношение к уроку русского языка, т.к. большинство из них (86 %) определили для русского языка с 5 по 8-е места на «лесенке уроков». Кроме того, стоит отметить, что 37 % школьников поставили русский язык на последнее место, что указывает на наличие трудностей в освоении программного материала, отсутствие интереса к изучению предмета.

Проанализированные данные дают нам возможность подчеркнуть высокую эффективность разработанной программы, направленной на

формирование мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов.

Сопоставление результатов с помощью критерия Манна-Уитни показало, что у испытуемых экспериментальной группы показатели отношения к уроку русского языка значимо выше, чем у группы обучающихся контрольной группы ($U=131$ при $p=0,05$). Таким образом, приведены доказательства достоверности имеющихся различий, а также наличия положительных результатов проведенной психолого-педагогической работы.

5. Методика «Составь расписание на неделю» (А. К. Маркова)

Сравнительные данные (Приложение 10) внесены в таблицу 27.

Таблица 27

Распределение младших школьников с ТНР экспериментальной и контрольной групп в соответствии с ведущим учебным мотивом (методика «Составь расписание на неделю»)

Ведущий мотив	Количество испытуемых (в абс.ед.)		Количество испытуемых (в %)	
	ЭКСП	КОНТ	ЭКСП	КОНТ
учебный	18	8	67	28
игровой	9	20	33	72

где ЭКСП – экспериментальная группа, КОНТ – контрольная группа

В рисунке 33 представлены графические данные таблицы.

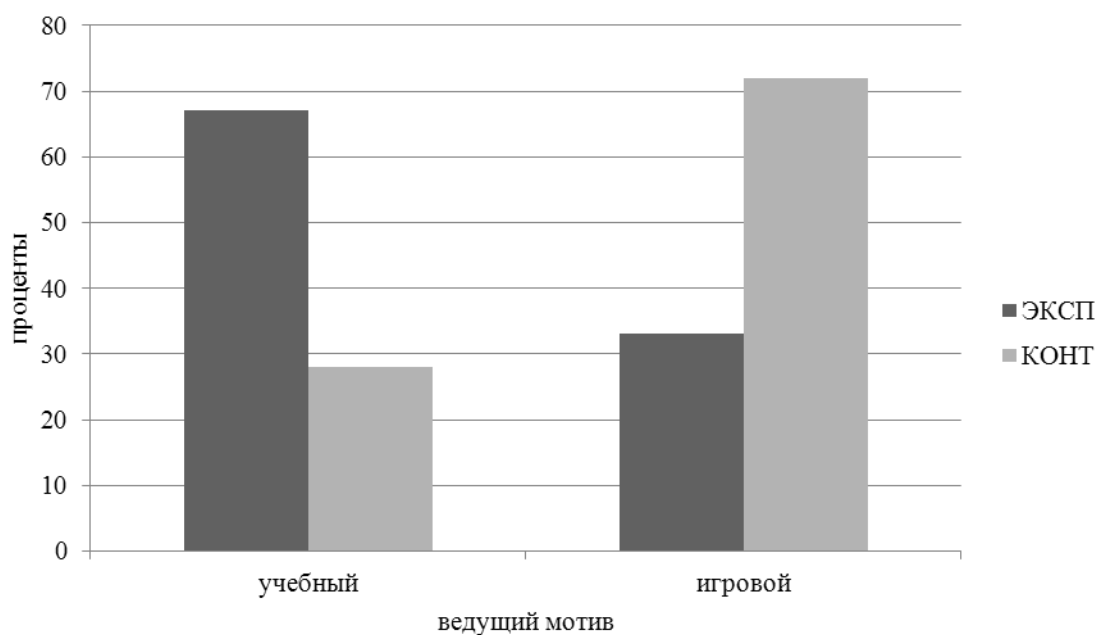


Рис. 33. Распределение младших школьников с ТНР экспериментальной и контрольной групп в соответствии с ведущим учебным мотивом (методика «Составь расписание на неделю») (в %)

На рисунке показаны существенные различия в ведущих мотивах обучающихся экспериментальной и контрольной групп. Для большинства испытуемых (67 %), задействованных в формирующем этапе эксперимента, характерно преобладание учебных мотивов в структуре мотивации. Данное обстоятельство подтверждает положительное воздействие психолого-педагогических мер на мотивационную сферу личности школьников с ТНР, а значит, доказывает эффективность реализованной работы.

Обучающиеся контрольной группы продемонстрировали преобладание игрового мотива по результатам методики «Составь расписание на неделю». Большая часть испытуемых (71 %) предпочли в свое расписание уроков не вносить урок русского языка, что подтверждает негативное к нему отношение. Мы полагаем, что этот факт является основанием для проведения разработанной нами программы, направленной на формирование мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов.

Проведенное сравнение результатов с помощью критерия Манна-Уитни показало, что у испытуемых экспериментальной группы показатели сформированности учебного мотива значимо выше, чем у группы школьников с ТНР контрольной группы ($U=234$ при $p=0,05$). Это свидетельствует о достоверности имеющихся различий, а также наличии положительных результатов проведенной психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку.

6. Беседа с ребенком об уроке русского языка

Данные, полученные при сравнении результатов ответов испытуемых на вопросы беседы (Приложение 10), были оформлены в таблицу 28.

Таблица 28

***Распределение младших школьников с ТНР экспериментальной и контрольной групп в соответствии с результатами беседы
(в абс. ед. и %)***

Результат	Количество испытуемых (в абс.ед.)		Количество испытуемых (в %)	
	ЭКСП	КОНТ	ЭКСП	КОНТ
Положительное отношение	23	11	85	39
Отрицательное отношение	4	17	15	61

где ЭКСП – экспериментальная группа, КОНТ – контрольная группа

На рисунке 34 графически представлено распределение младших школьников с ТНР экспериментальной и контрольной групп в соответствии с результатами беседы (в %).

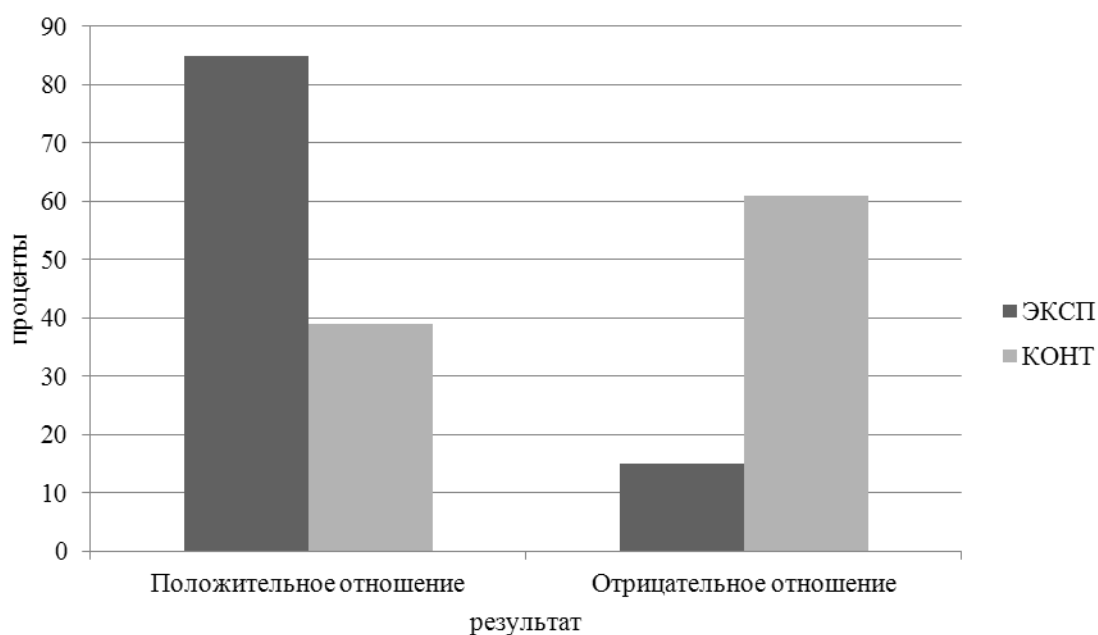


Рис. 34. Распределение младших школьников с ТНР экспериментальной и контрольной групп в соответствии с результатами беседы (в %)

Результаты беседы показали наличие разницы в отношении к уроку русского языка школьников с ТНР экспериментальной и контрольной групп: для первой группы характерно положительной отношение (85 %), а для большей части второй группы (61 %) свойственно отрицательное отношение к русскому языку, письменным работам, домашнему заданию и т.д.

Это говорит о том, что проведение с экспериментальной группой обучающихся специальной психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку привело к положительным результатам – школьники благоприятно относятся к учителю, с удовольствием выполняют письменные работы на уроке и дома, с интересом самостоятельно изучают материалы по русскому языку.

Проведенное сопоставление результатов с помощью критерия Манна-Уитни показало, что у школьников экспериментальной группы показатели, свидетельствующие о положительном отношении к уроку русского языка значимо выше, чем у группы испытуемых с ТНР контрольной группы ($U=213,5$ при $p=0,05$). Данное обстоятельство указывает на достоверность

имеющихся различий, а также наличие положительных результатов проведенной психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку.

Подводя итоги контрольного исследования, мы пришли к следующим выводам:

- у группы испытуемых экспериментальной группы показатели сформированности мотивации к обучению русскому языку значимо выше (51 %), чем у школьников контрольной группы (25 %) (по данным наблюдения педагогов);
- у школьников экспериментальной группы (у 49 % высокий уровень мотивации) значительно выше показатели сформированности уровней школьной мотивации в сравнении с испытуемыми контрольной группы (у 21 % высокий уровень школьной мотивации);
- у большинства обучающихся экспериментальной группы сформирована учебная мотивация: в рисунках на тему «Что мне нравится в школе?» ситуации учебного характера изобразили 71 % школьников экспериментальной группы, в отличие от 43 % испытуемых контрольной группы;
- преобладание положительного отношения к уроку русского языка у экспериментальной группы испытуемых (74 %) в сравнении со школьниками контрольной группы (14 %);
- достоверные различия между группами испытуемых в соотношении игрового и учебного мотивов: для обучающихся экспериментальной группы характерно преобладание учебного мотива (67 %), для испытуемых контрольной группы – игрового мотива (72 %);
- положительное отношение к уроку русского языка в большей степени характерно для школьников экспериментальной группы (85 %), (всего у 39 % испытуемых контрольной группы).

Таким образом, анализ полученных эмпирических данных контрольного этапа эксперимента дает основание предполагать, что младшие школьники с ТНР экспериментальной группы в сравнение с испытуемыми контрольной группы имеют высокие показатели сформированности мотивации к обучению русскому языку.

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод о том, что предложенная модель психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку в условиях реализации федеральных стандартов оказалась достаточно эффективной. Верификация подтвердила состоятельность разработанной модели и целесообразность ее внедрения в образовательные организации, реализующие АООП, результаты аналитико-синтетической работы свидетельствуют о реализации цели модели, а также о необходимости и достаточности системы ее компонентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении обобщены результаты исследования и сформулированы основные выводы:

1. Теоретический анализ современного состояния исследуемой проблемы показал, что вопрос формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов недостаточно освещен в психолого-педагогических исследованиях. Для решения поставленной проблемы путем анализа научной литературы, изучения основных положений ФГОС НОО, ФГОС НОО ОВЗ, нами были выделены требования к личностным, предметным, метапредметным результатам освоения образовательной программы обучающимися, которые предполагают наличие сформированной учебной мотивации школьника, в том числе мотивации к обучению русскому языку, а также выявлены специфические особенности формирования мотивации, характерные для обучающихся с ТНР.
2. Определена теоретико-методологическая основа исследования, представленная комплексом взаимодополняющих подходов. Реализация системно-деятельностного подхода предполагает создание педагогом условий для самостоятельного успешного усвоения школьниками новых знаний, умений, навыков, компетенций, видов и способов деятельности, в том числе, создание благоприятных условий для продуктивного усвоения программного материала по русскому языку, учитывающих особые образовательные потребности школьников с ТНР, условия для формирования учебной мотивации. Компетентностный подход в образовании предполагает получение школьниками с ТНР целостного опыта решения жизненных проблем, в том числе связанных с применением знаний и умений, полученных на уроках русского языка, которые позволят им эффективно

действовать в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни.

3. Разработана и научно обоснована модель психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР, структура которой разработана с учетом требований федеральных стандартов (ФГОС НОО и ФГОС НОО ОВЗ) и содержит взаимосвязанные компоненты: методологический, теоретический, технологический, методический, организационный, оценочный.

4. Теоретически обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия эффективности реализации модели: системный характер формирования мотивации к обучению русскому языку, реализация требований федеральных стандартов к личностным, предметным и метапредметным результатам освоения образовательной программы обучающимися; учет особых образовательных потребностей школьников с ТНР; комплексное психолого-педагогическое сопровождение реализации модели работы по формированию мотивации к обучению русскому языку.

5. Подтверждена необходимость внедрения модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов на основании анализа результатов экспериментального исследования особенностей мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР методами качественно-количественной обработки экспериментальных данных.

6. Содержательные компоненты модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов апробированы в процессе опытно-поисковой экспериментальной работы.

7. Разработана программа диагностического изучения сформированности мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР, включающая в себя методы психолого-педагогического обследования

(наблюдение, беседа, анкета, проективный метод, метод экспертной оценки, метод анализа продуктов детской деятельности), стандартизированные диагностические методики (анкета для оценки уровня школьной мотивации (Н. Г. Лусканова), проективный рисунок «Что мне нравится в школе?» (Н. Г. Лусканова), методика «Лесенка уроков» (М. В. Матюхина) (в ред. Н. В. Елфимовой), Методика «Составь расписание на неделю» (А. К. Маркова).

8. Доказательство эффективности предложенной модели было проведено на основе ее верификации в процессе внедрения и аналитико-поисковой работы, которые позволили констатировать достижение младшими школьниками с ТНР субъективно значимых показателей сформированности мотивации к обучению русскому языку, достоверность которых определяет критерий Манна-Уитни.

Основные положения и выводы, содержащиеся в работе, дают основание считать, что цель и задачи исследования выполнены, гипотеза исследования подтверждена результатами проведенной аналитико-синтетической работы. Содержание разработанной модели психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях реализации федеральных стандартов может быть адаптировано к применению в различных образовательных организациях, реализующих основные и адаптированные основные общеобразовательные программы, а также в организациях дополнительного образования.

Проведенное исследование не исчерпывает всей проблематики формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР. Научные поиски могут быть продолжены в следующих направлениях: изучение возможностей и перспектив формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР в условиях инклюзивного образования, расширение диагностического

инструментария для изучения уровня сформированности мотивации к обучению русскому языку; проведение сравнительного анализа решения проблемы в других странах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст] : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Асмолова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
2. Александрова, Г. В. Занимательный русский язык [Текст] / Г. В. Александрова. – Санкт-Петербург : Тригон, 1997 – 656 с.
3. Алмазова, А. А. Актуальные проблемы обучения русскому языку школьников с речевыми нарушениями и возможные пути их решения [Текст] / А. А. Алмазова // Проблемы современного образования. – 2013. – №2. – С. 114-122.
4. Алмазова, А. А. Особенности обучения русскому языку школьников с нарушениями речи [Текст] / А. А. Алмазова // Вестник ТГУ. – 2009. – №11. – С. 308-313.
5. Ананьев, Б. Г. Познавательные потребности и интересы [Текст] / Б. Г. Ананьев // Серия философских наук. Психология. В кн. : уч. зап. ЛГУ, № 256. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1959. – Вып. 16. – С. 41-60.
6. Андреева, Т. В. Социальная психология семейных отношений [Текст] / Т. В. Андреева. – СПб., 1998. – 100 с.
7. Анцибор, М. М. Активные формы и методы обучения [Текст] / М. М. Анцибор. – Тула, 2002. – 192 с.
8. Апиш, Ф. Н. Проектирование содержания учебного материала и формирование мотивации учебной деятельности студента [Текст] // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2005. – № 4. – С. 193-195.
9. Арбузова, Е. Н. Феноменологические аспекты исследования мотивации в отечественной и зарубежной психологии [Текст] /

Е. Н. Арбузова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009. – №1. – С. 176-181.

10. Арутюнов, А. Р. Игровые занятия на уроках русского языка [Текст] / А. Р. Арутюнов. – М. : Русский язык, 1987. – 361 с.

11. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения [Текст] / А. Г. Асмолов. – М. : Педагогика, 2009. – №4. – С. 18-22.

12. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли [Текст] / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов, Н. Г. Салмина; под ред. А. Г. Асмолова. – М., 2008. – 151 с.

13. Аткинсон, Р. Л. Введение в психологию [Текст] / Р. Л. Аткинсон, Р. С. Аткинсон, Э. Е. Смит, Д. Дж. Бем, С. Нолен-Хоэксема. – М., 2003. – 672 с.

14. Баев, П. М. Играем на уроках русского языка [Текст] : пособие для преподавателей / П. М. Баев. – М. : Русский язык, 1989. – 138 с.

15. Барамидзе, Н. Х. Отдаленное мотивационное поведение и его некоторые психологические особенности [Текст]: автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Х. Барамидзе ; Тбил. гос. ун-т. – Тбилиси, 1975. – 27 с.

16. Баранова, Ю. Ю. Индивидуализация обучения: возможности и ресурсы в аспекте введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Текст] / Ю. Ю. Баранова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – №1. – С. 123-129.

17. Башлий, Е. В. Игровые методы как одна из форм активных методов обучения [Текст] / Е. В. Башлий // Дополнительное образование. – 2004. – №4. – С. 31-34.

18. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
19. Блехер, В. Н. Дидактические игры и занимательные упражнения в первом классе [Текст] / В. Н. Блехер. – М. : Просвещение. – 2005. – 184 с.
20. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков [Текст] / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежной. – М. : АСТ-Пресс, 2002. – 460 с.
21. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение [Текст] / А. В. Брушлинский. – М., 1983. – 290 с.
22. Вавилов, Ю. П. Игры для внимательных и сообразительных [Текст] / Ю. П. Вавилов. – Ярославль : Академия Холдинг, 2002. – 111 с.
23. Валявко, С. М. Особенности мотивации старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / С. М. Валявко ; Моск. гор. пед. ун-т Ком. образования Правительства Москвы. – Москва, 2006. – 188 с.
24. Вельмисова, С. Л. Развитие мотивации к изучению математики учащихся классов лингвистической направленности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.00, 19.00.10 / С. Л. Вельмисова ; НИИ дефектологии. – Нижний Новгород, 2005. – 21 с.
25. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения [Текст] / А. А. Вербицкий. – М. : Ицпкпс, 2004. – 84 с.
26. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека [Текст] / В. К. Вилюнас. – М., 1990. – 288 с.
27. Винокурова, И. А. Увлекательные диктанты по русскому языку для начальной школы [Текст] / И. А. Винокурова, С. С. Наумова. – 2014. – 172 с.

28. Возрастная психология [Текст] : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. В. Е. Ключко. – Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.
29. Волина, В. В. Занимательное азбукведение [Текст] / В. В. Волина. – М. : Просвещение, 1991. – 276 с.
30. Волина, В. В. Учимся играя [Текст] / В. В. Волина. – М. : Новая школа, 1994. – 448 с.
31. Воронцов, А. Б. Организация учебного процесса в начальной школе [Текст] : методические рекомендации / А. Б. Воронцов. – М. : ВИТА-ПРЕСС, 2011. – 72 с.
32. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
33. Гальперин, П. Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного формирования умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1968. – 135 с.
34. Гаркуша, Ю. Ф. Развитие произвольного внимания у детей с моторной алалией 5-6 лет в процессе логопедической работы [Текст] / Ю. Ф. Гаркуша // Недоразвитие и утрата речи: Сб. науч. тр. – М.: МГПИ, 1985. – С. 35-40.
35. Годфруа, Ж. Что такое психология [Текст] / Ж. Годфруа. Т. 1. – М., 1992. – 496 с.
36. Гуровец, Г. В. Особенности психоречевых расстройств у детей с моторной алалией и обоснование методов лечебно-коррекционного воздействия [Текст] / Г. В. Гуровец // Расстройства речи и методы их устранения. – М., 1975. – С. 31-36.
37. Дейкина, А. Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка [Текст] / А. Д. Дейкина. – М., 1990. – 176 с.
38. Джидарьян, И. А. Эстетическая потребность [Текст] / И. А. Джидарьян. – М., 1976. – 190 с.

39. Додонов, Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности [Текст] / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126-130.
40. Дубинина, Т. В. Когнитивно-эмоциональные детерминанты формирования мотивационных функций [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т. В. Дубинина ; Гос. пед. ун-т. Новосибирск, 1995. – 21 с.
41. Дульнев, Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе [Текст] / Г. М. Дульнев. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
42. Дьяченко, В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие [Текст] / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1989. – 156 с.
43. Елецкая, О. В. Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями речи: учеб.-метод. пособие [Текст] / О. В. Елецкая, А. А. Тараканова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. – 312 с.
44. Елфимова, Н. В. Диагностика и коррекция учения у младших школьников [Текст] : учеб. пособие / Н. В. Елфимова. – М. : Просвещение, 1991. – 276 с.
45. Елфимова, Н. Е. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников [Текст] / Н. Е. Елфимова. – М. : МГУ, 1991. – 109 с.
46. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л. В. Занков. – М., 1990. – 424 с.
47. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учебник для вузов. / И. А. Зимняя. – 2-е изд. – М. : Логос, 2005. – 384 с.
48. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

49. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] / В. А. Иванников. – 3-е изд. – Москва : Питер, 2006. – 203 с.
50. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
51. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли [Текст] : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2010. – 151 с.
52. Калягин, В. А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
53. Калягин, В. А. Психолого-педагогическая диагностика детей и подростков с речевыми нарушениями: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.
54. Калягин, В. А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушением речи [Текст] / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – СПб. : КАРО, 2008. – 432 с.
55. Канарская, О. В. Научные основы формирования мотивации при обучении русскому языку (Инновац. подход) [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / О. В. Канарская. – Москва, 1998. – 430 с.
56. Карнаухов, В. А. Особенности мотивационно-смысловой сферы личности студентов-первокурсников педагогических вузов [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. А. Карнаухов. – М. : МГУ, 1997. – 16 с.
57. Карпова, А. Ф. К вопросу об устойчивости мотивации при поэтапном формировании умственных действий и понятий [Текст]. В кн. : Мотивация учения. – Волгоград : Волгоградский пед. ин-т, 1976. – С. 72-80.

58. Карпова, Е. В. Дидактические игры в начальный период обучения [Текст]. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 240 с.
59. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В. И. Ковалев. – М., 1988. – 192 с.
60. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия [Текст] / В. А. Ковшиков. – Л., 1985. – С. 55–58.
61. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция [Текст] : монография / под ред. Г. В. Чиркиной, Л. Г. Соловьевой. – Архангельск : Поморский университет, 2009. – 403 с.
62. Кондратюк, А. И. Психологические особенности динамики познавательных интересов учащихся [Текст] : дис. канд. психол. наук / А. И. Кондратюк. – Киев, 1991. – 218 с.
63. Коррекция нарушений письменной речи [Текст] : учебно-методическое пособие / под ред. Н. Н. Яковлевой. – СПб. : СПбАППО, 2004. – 172 с.
64. Кудрявцева, Л. В. Организация работы в парах неизменного состава [Текст] / Л. В. Кудрявцева, С. В. Тархова // Начальная школа. – 2005. – №11. – С. 47–53.
65. Кулагина, И.Ю. Отношение к учебной деятельности и успеваемость / И. Ю. Кулагина // Личность в системе общественных отношений. 4.1: Тезисы научных сообщений советских психологов к 6 Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. – М. : ОСП, 1983. – С. 48-51.
66. Кулюткин, Ю. Н. Мотивация познавательной деятельности [Текст] / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. — М. : Просвещение, 1972. – 220 с.

67. Левин, Э. Метод индивидуально-группового обучения [Текст] / Э. Левин, О. Прокофьева, И. Люшнина // Директор школы. – 2005. – №9. – С. 58–64.
68. Левина, Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина. – М., 1961. – 311 с.
69. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.
70. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст] : в 2 т. – М., 1983. – 320 с.
71. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
72. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
73. Лизинский, В. М. Приемы и формы в учебной деятельности [Текст] / В. М. Лизинский. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2002. – 160 с.
74. Лисовская, Е. А. Узелки на память, или Мнемонические способы изучения орфографии [Текст] / Е. А. Лисовская. – Минск : Бел. ассоц. «Конкурс», 2007. – 80 с.
75. Логопсихология: учебно-методическое пособие / авт.-сост. С. В. Лауткина. – Витебск : Издательство УО«ВГУ им. П. М. Машерова», 2007. – 173 с.
76. Лозоцева, В. Н. Формирование учебной мотивации школьников [Текст] / В. Н. Лозоцева // Школа и производство. – 2004. – №4. – С. 23–36.
77. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – 444 с.
78. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст] / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1987. – 415 с.

79. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка [Текст] : учебное пособие для студентов пед. институтов / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
80. Магомед-Эминов, М. Ш. Трансформация личности [Текст] / М. Ш. Магомед. – М., 1998. – 496 с.
81. Магун, В. С. Потребности и психология социальной деятельности личности [Текст] / В. С. Магун. – Л., 1983. – 212 с.
82. Макклелланд, Д. Мотивация человека [Текст] / Д. Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.
83. Малышева, М. М. Системно-деятельностный подход – новая методология реализации ФГОС [Текст] / М. М. Малышева // Царскосельские чтения. – 2014. – № 8. – С.122-128.
84. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2010. – 400 с.
85. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] : пособие для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
86. Мартынова, Р. И. К вопросу о психическом развитии детей с моторной алалией [Текст] / Р. И. Мартынова ; под ред. С. С. Ляпидевского и С. Н. Шаховской // Расстройства речи и голоса в детском возрасте. – М. : Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1973. – С. 65-74.
87. Матис, Т. А. Мотивационные аспекты совместной учебной деятельности школьников [Текст] / Т. А. Матис // Воспитание, обучение, психическое развитие : тез. докл. к 6 Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. 4.2 / МГУ. – М., 1983. – 344 с.
88. Матюхина, М. В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников [Текст] : учебное пособие / М. В. Матюхина ; ВГПИ. – Волгоград, 1983. – 72 с.

89. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников [Текст] / М. В. Матюхина. – М. : Педагогика, 2008 – 144 с.
90. Матюхина, М. В. Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости [Текст] / М. В. Матюхина. В кн. : Мотивация учения. – Волгоград, 1976. – С. 5-15.
91. Матюхина, М. В. Некоторые аспекты развития мотивации достижения в младшем школьном возрасте [Текст] / М. В. Матюхина, Т. А. Саблина // Психолого-педагогические вопросы обучения и воспитания дошкольников и младших школьников / ВГПИ. – Волгоград, 1992. – С. 62-73.
92. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А. М. Матюшкин. – М., 1972. – 524 с.
93. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории [Текст] / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
94. Митрофанова, О. Д. Научный стиль речи : проблемы обучения [Текст] / О. Д. Митрофанова. – 2-е изд. – М. : Русский язык, 1985. – 231 с.
95. Моргун, В. Ф. Психологические условия воспитания познавательного интереса учащихся к учебному предмету [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. Ф. Моргун ; МГУ. – М., 1979. – 23 с.
96. Мухина, С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении [Текст] / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов-на-Дону : Издательство «Феникс», 2004. – 379 с.
97. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция [Текст] : учебно-метод. пособие / Р. И. Лалаева, А. Гермаковска. – М. : Союз, 2005. – 176 с.
98. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) [Текст] / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

99. Новикова, Г. П. Методологические подходы к исследованию инновационных процессов в образовании: системно-деятельностный подход [Текст] / Г.П. Новикова // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: материалы VI Междунар. науч. конф., 19-20 авг. 2009 г., Римини. – М. : МАНПО, 2009. – С. 36-38.
100. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе [Текст] / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.
101. Осин, А. К. Педагогическая система формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности учащихся сельской школы [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А. К. Осин. — Шуя, 2000. – 258 с.
102. Основы логопедической работы с детьми [Текст] : учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М. : АРКТИ, – 240 с.
103. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1967. – 368 с.
104. Пантелеева, Л. А. Психологическая готовность к школьному обучению детей с речевыми нарушениями [Текст] / Л. А. Пантелеева // Логопед. – 2004. – № 4. – С.61-64.
105. Платонов, К. К. Структура и развитие личности [Текст] / К. К. Платонов. – М., 1986. – 256 с.
106. Подгаецкая, И. М. Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка [Текст] / И. М. Подгаецкая. – Москва : Просвещение, 1985. – 208 с.
107. Подласый, И. П. Педагогика [Текст] : в 2 ч. – М. : Гуманит. изд. центр Владос, 2003. – 576 с.

108. Постнова, Н. В. Об использовании учебных речевых ситуаций на уроках русского языка в казахской школе [Текст] / Н. В. Постнова // Русский язык в казахской школе. – 1979. – № 5. – С. 24-26.

109. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. URL : <http://fgosovz24.ru/assets/files/aoop/aoop-dlya-obuchayushhihsya-s-tyazhelyimi-naruzheniyami-rechi.pdf> (дата обращения: 10.05.2017).

110. Прищепова, И. В. Дизорфография младших школьников [Текст] : учебно-методическое пособие / И. В. Прищепова. – СПб. : КАРО, 2006. – 240 с.

111. Психология. Словарь [Текст] / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

112. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др. ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.

113. Разуваева, Т. А. Компетентностный подход к образованию: краткий теоретический анализ [Текст] / Т. А. Разуваева // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2010. – № 1. – С. 266-269.

114. Реан, А. А. Психология педагогической деятельности [Текст] / А. А. Реан. – Ижевск, 1994. – 274 с.

115. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Питер, 2012. – 720 с.

116. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АПН СССР, 1958. – 147 с.

117. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] : учеб. пособие для студентов сред. спец. и высш. учеб. заведений,

обучающихся по специальности «Логопедия» / под ред. А. А. Алмазовой, В. И. Селиверстова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 374 с.

118. Сафонова, Е. А. Активизация познавательной деятельности учащихся при коррекционно-развивающем обучении математике в 5-6 классах [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. А. Сафонова ; Волж. гос. инженер.-пед. акад. – Нижний Новгород, 2004. – 20 с.

119. Семенов, С. П. Мотивационный анализ. Психотерапевтическая версия [Текст] / С. П. Семенов. – СПб. : МОО «Оазис», 2001. – 544 с.

120. Сергеева, Г. Ф. Особенности восприятия фонем при некоторых нарушениях речи [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Г. Ф. Сергеева ; АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. – М., 1973. – 155 с.

121. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб., 2002. – 350 с.

122. Смоляная, В. С. Картотека игр по обучению дошкольников грамоте и чтению [Текст] / В. С. Смоляная. – Издательство : Мозырь, 2010. – 84 с.

123. Современная психология мотивации [Текст] / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – 343 с.

124. Соколов, Г. Большая книга развития мелкой моторики и быстрого обучения грамоте [Текст] / Г. Соколов, Е. Афоницева, Н. Павлычева. – 2011. – 159 с.

125. Солдатов, Д. В. Определение сформированности мотивационного компонента психологической готовности к школе [Текст] / Д. В. Солдатов // Новые исследования в психологии. – 1993. – № 1. – С. 41-47.

126. Соловьева, Л. Г. Особенности языковой и коммуникативной компетенции дошкольников с речевыми нарушениями [Текст] Теория и методика педагогической работы / Л. Г. Соловьева // В 2 книгах. К. 1. :

монография / под общ. ред. С. В. Куприенко. – Одесса. : Куприенко С. В. – 2012. – 156 с.

127. Соловьева, Л. Г. Развитие диалогического взаимодействия дошкольников с речевыми нарушениями [Текст] : монография / Л. Г. Соловьева; Поморский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Архангельск : Поморский университет, 2006. – 164 с.

128. Стариченко, Б. Е. Обработка и представление данных педагогических исследований с помощью компьютера [Текст] / Б. Е. Стариченко / Урал.гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 108 с.

129. Стешина Н. А. Коллективные способы и формы обучения младших школьников [Электронный ресурс] / Н. А. Стешина, Е. В. Головнева // VII Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» – 2015. URL : <https://www.scienceforum.ru/2015/965/15090#> (дата обращения: 10.05.2017).

130. Стоунс, Э. Психопедагогика : психологическая теория и практика обучения [Текст] / Э. Стоунс. – Издательство : Педагогика, 1984. – 472 с.

131. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1988. – 288 с.

132. Токарь, И. Е. Сборник упражнений по предупреждению и устранению нарушений письменной речи [Текст] / И. Е. Токарь. – Москва, 2005. – 81 с.

133. Трошин, О. В. Логопсихология [Текст] : учебное пособие / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.

134. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.

135. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными

возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL : <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru> (дата обращения 10.05.2017).

136. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. – М. : Омега – Л., 2014. – 134 с.

137. Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М., 1991. – 44 с.

138. Филичева, Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

139. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева. – М., 1999. – 314 с.

140. Формирование стремлений к знаниям, мотивация учения школьников [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. С. Ильина. – Ростов н/Д., 1975. – 351 с.

141. Формирование учебной деятельности школьников [Текст] / под ред. В. В. Давыдова и др. – М. : Педагогика, 1982. – 216 с.

142. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст] : пособие для логопедов и психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М. : АРКТИ, 2002. – 136 с.

143. Фридман, Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников [Текст] / Л. М. Фридман. – М. : Педагогика, 1983. – 64 с.

144. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2011. – 59 с.

145. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.

146. Хрестоматия по логопедии [Текст] : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М., 1997. – 560 с.
147. Чиркина, Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] : програм.-метод. рекомендации / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – 2-е изд., стер. – М. : Дрофа, 2009. – 189 с.
148. Шанский, Н. М. Занимательный русский язык [Текст] :
Ч.1. / Н. М. Шанский. – М. : Дрофа, 1996. – 320 с.
Ч.2. / Н. М. Шанский. – М. : Дрофа, 1996. – 208 с.
149. Шанский, Н. М. Пути совершенствования преподавания русского языка в национальной школе [Текст] / Н. М. Шанский // Преподавание русского языка и литературы в национальной школе на современном этапе. – М., 1981. – С. 3-23.
150. Шанский, Н. М. Методика преподавания русского языка в современных условиях [Текст] / Н. М. Шанский, Е. А. Быстрова // Русский язык в национальной школе. – 1990. – № 1. – С. 3-9.
151. Шипицина, Л. М. Комплексное исследование мнестической деятельности младших школьников с речевой патологией [Текст] / Л. М. Шипицина, Л. С. Волкова, Э. Г. Крутикова // Дефектология. – 1991. – № 2. – С. 16-22.
152. Шипицина, Л. М. Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / Л. М. Шипицина, Л. С. Волкова // Дефектология. – 1993. – № 4. – С. 8-13.
153. Шляпникова, О. А. Мотивация образовательной деятельности [Текст] : учебное пособие / О. А. Шляпникова ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2014. – 124 с.

154. Щукина, Г. М. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г. М.Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.
155. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. — М., 1989. – 560 с.
156. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин ; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.
157. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1974. – 315 с.
158. Юркевич, В. С. Одаренный ребенок иллюзии и реальность [Текст] / В. С. Юркевич. – М. : Просвещение, 2000. – 136 с.
159. Юрова, Е. В. 200 упражнений для развития письменной речи. Начальное обучение [Текст] / Е. В. Юрова. – М. : Издательство «Аквариум» ; Издательство Астрель ; Издательство АСТ, 2000. – 206 с.
160. Яворская, О. Н. Игры, задания, конспекты занятий для развития письменной речи у школьников (7-10 лет) [Текст] : практическое пособие для учащихся начальной школы, учителей, логопедов и родителей / О. Н. Яворская. – СПб. : КАРО, 2007. – 112 с.
161. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека [Текст] / П. М. Якобсон. – М. : Наука, 2005. – 267 с.
162. Horner, M.S. Perfomance of men in noncompetitive and interpersonal competitive achievement – oriented situations. / M. S. Horner // Motivation and achievement. – Washington : Winston. – 1961. – P. 237-254.
163. Kohlberg, L. The development of children orientations toward a moral order / L. Kohlberg. – University of Chicago, 1963. – 480 p.
164. Madsen, K. B. Modern Theories of Motivation / K. B. Madsen. – Copenhagen. – Verl. Psychol., 1959. – 464 p.